

Vilmar Martins

A LINGUAGEM COMO FERRAMENTA DO DEVIR EDUCATIVO

Dissertação submetida ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.
Orientadora: Profa. Lúcia Schneider Hardt, Dra.

Florianópolis - SC
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Martins, Vilmar

A linguagem como ferramenta do devir educativo / Vilmar Martins; orientadora, Lúcia Schneider Hardt. - Florianópolis, SC, 2014.

115 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Nietzsche. 3. Linguagem. 4. Educação. 5. Valores. I. Hardt, Lúcia Schneider. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Vilmar Martins

A LINGUAGEM COMO FERRAMENTA DO DEVER EDUCATIVO

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Educação”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 29 de Agosto de 2014.

Coordenadora do Curso: Prof.^a Luciane Maria Schlindwein, Dr.^a

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof.^a Lúcia Schneider Hardt, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^o Jason de Lima e Silva, Dr.^o
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^o Luiz Felipe Guimarães Soares, Dr.^o
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^o Jorge Luiz Viesenteiner, Dr.^o
Universidade Federal do Espírito Santo

Dedico esta dissertação a minha família:
minha mãe Erta Martins, por todo o sacrifício;
meus irmãos:
Solane, por todo o cuidado;
Simone, por todo o carinho;
Rudimar, por toda a dedicação;
Itamar, por toda a amizade;
e
Morgana, por toda a alegria.

AGRADECIMENTOS

À vida, pelas incoerências, abandonos e encontros;
à Professora Lúcia Schneider Hardt, por toda orientação, carinho e cumplicidade.

À banca:

Professor Jason de Lima e Silva, pelas considerações precisas;
Professor Luiz Felipe Guimarães Soares, pela leitura atenta do meu texto;
Professor Jorge Luiz Viesenteiner, pela honra de tê-lo na minha banca de defesa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas GRAFIA:

Professora Koca, pela amabilidade;
Professora Rosana, pelo incentivo;
aos demais membros pela acolhida e alegria compartilhada.

Ao subgrupo de Estudos e Pesquisas BIO-GRAFIA:

Thais, Gustavo e Danilo, pelo desafio de estar à altura dos mesmos;
aos demais membros, pelas trocas valiosas.

Ao CNPQ, pela bolsa, indispensável para a realização deste.

“(...) não existem fatos eternos: assim como não existem
verdades absolutas.”
Nietzsche

RESUMO

Esta dissertação resulta de uma pesquisa que se propôs analisar as concepções de Linguagem e Educação na obra de Nietzsche, buscando nelas elementos para pensar a Educação hoje, em prol de uma tresvaloração sem a fixidez das amarras conceituais lógicas/racionais/metafísicas. Observa-se na linguagem uma ferramenta de dissolução, deslocamento e consecutivamente tresvaloração dos valores, sendo assim se propõe o acompanhamento da movimentação destrutiva/construtiva/afirmativa das análises de Nietzsche, para com ele “martelar” um termo caro à Educação, o conceito de “autonomia”. Neste acompanhar o movimento de Nietzsche, perpassamos seu *corpus* filosófico, recolhendo compreensões para auxiliar o problema de pesquisa, desta forma não se limita a análise a um período ou obra, mas se busca nas obras, em cumplicidade com alguns comentadores, os elementos necessários para a investigação. Apesar de serem elencadas duas concepções como principais – Linguagem e Educação –, também foram analisados seus conceitos/temas correlatos, tais como: verdade, valor, vontade etc. Perpassar o *corpus* filosófico nietzschiano demonstrou, mais uma vez, a necessidade de não fixar as interpretações, renovando assim continuamente a possibilidade de pensar com Nietzsche. Desta forma, as conclusões de tal mover certamente são provisórias, contingenciais e circunstanciais, pois nada mais contrário ao pensamento de Nietzsche do que conclusões herméticas, assim, para além de uma conclusão, esta pesquisa pretende contribuir à reflexão acerca dos fundamentos pedagógicos, como também provocar o pensamento deslocado de “um” fundamento, um pensamento para vir a ser; muito mais do que propor novos fundamentos.

Palavras-chave: Nietzsche. Linguagem. Educação. Valores.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a survey that was proposed to analyze the conceptions of Language and Education in Nietzsche's work, seeking elements in them to think Education today in favor of a transvaluation without the fixity of logical / rational / metaphysical conceptual moorings. It is observed in the language a tool of dissolution, displacement and consecutively transvaluation of values, thus proposes monitoring the destructive / constructive / movement analysis of Nietzsche so, to him "hammering" end to an expensive education, the concept of "autonomy". In this track the movement of Nietzsche, will pervades his philosophical corpus, gathering insights to assist the research problem, this is not confined the analysis to a period or work, but if the search works in complicity with some commentators, the necessary elements for research. Truth, value, etc. will: Despite being listed as the main two conceptions - - Language and Education, also its concepts / related topics, such as were analyzed Pervade Nietzsche's philosophical corpus demonstrated, once again, the need to not fix the interpretations thus continually renewing the possibility to think with Nietzsche. Thus, the conclusions of such a move certainly are provisional, contingent and circumstantial, for nothing more contrary to the thinking of Nietzsche than airtight conclusions, as well, in addition to a conclusion, this research aims to contribute to the reflection on the pedagogical foundations, as well provoke thought shifted from "a" foundation, a thought to come into being; much more than provide new foundations.

Keywords: Nietzsche. Language. Education. Values.

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Dissertation ist das Ergebnis einer Umfrage, die vorgeschlagen wurde, um die Vorstellungen von Sprache und Bildung in Nietzsches Werk zu analysieren, suche Elemente in ihnen zu Gunsten einer Umwertung denke, heute Bildung, ohne die Festigkeit der logisch / rational / metaphysischen konzeptionelle Liegeplätzen. Es ist in der Sprache ein Werkzeug der Auflösung, Vertreibung und nacheinander Umwertung der Werte beobachtet, so schlägt die Überwachung der zerstörerischen / konstruktive / Bewegungsanalyse von Nietzsche so, um ihn "Hämmern" Ende einer teuren Ausbildung, das Konzept der "Autonomie". In diesem Track die Bewegung Nietzsche, durchdringt seine philosophischen Korpus, das Sammeln von Erkenntnissen, um die Forschung zu unterstützen Problem, das ist nicht die Analyse beschränkt sich auf einen Zeitraum oder Arbeit, aber wenn die Suche funktioniert in Komplizenschaft mit einigen Kommentatoren, die notwendigen Elemente für Forschung. Wahrheit, Wert, etc. werden: Obwohl es als den beiden Hauptvorstellungen aufgeführt - - Sprache und Bildung, auch seine Konzepte / Themen, wie zum Beispiel wurden analysiert Durchdringen Nietzsches philosophische Korpus gezeigt, wieder einmal, die Notwendigkeit, die Interpretationen so kontinuierlich die Möglichkeit, sich mit Nietzsche denken Erneuerung nicht beheben. So sind die Schlussfolgerungen eines solchen Schrittes sicherlich vorläufige, bedingte und Indizien, nichts mehr entgegen dem Denken von Nietzsche als luftdichte Schlüsse, als auch, zusätzlich zu einem Abschluss, zielt darauf ab, diese Forschung, um zum Nachdenken über die pädagogischen Grundlagen beitragen, sowie Nachdenken anregen verschoben von "a"-Stiftung, einen Gedanken zu zustande gekommen; viel mehr als neue Grundlagen stellen.

Stichworte: Nietzsche. Sprache. Bildung. Werte.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

RT – Curso sobre retórica
NT – O nascimento da tragédia
DS/Co. Ext. I – Considerações extemporâneas I: David Strauss, o devoto e o escritor
HL/Co. Ext. II – Considerações extemporâneas II: Da utilidade e desvantagem da história para a vida
SE/Co. Ext. III – Considerações extemporâneas III: Schopenhauer como educador
WB/Co. Ext. IV – Considerações extemporâneas IV: Richard Wagner em Bayreuth
HHI – Humano, demasiado humano - Volume I
OS – Miscelânea de opiniões e sentenças
AS – O andarilho e sua sombra
A – Aurora
IM – Idílios de Messina
GC – A gaia ciência
ZA – Assim falava Zaratustra
BM – Para além de bem e mal
GM – Genealogia da moral
CW – O caso Wagner
CI – Crepúsculo dos ídolos
NW – Nietzsche contra Wagner
AC – O anticristo
EH – Ecce homo
DD – Ditirambos de Dioniso
DM – O drama musical grego
ST – Sócrates e a tragédia
VD – A visão dionisíaca do mundo
NP – O nascimento do pensamento trágico
EE – Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino
CP – Cinco prefácios a cinco livros não escritos
FT – A filosofia na época trágica dos gregos
VM – Sobre verdade e mentira no sentido extramoral
LF – O livro do filósofo
FP – Fragmentos Póstumos

A forma de citação seguirá a convenção proposta pela edição Colli/Montinari das Obras Completas do filósofo, com

adaptações a partir da sugestão do GEN - Grupo de Estudos Nietzsche nos “Cadernos Nietzsche”¹:

Para os textos publicados por Nietzsche, o algarismo arábico indicará o aforismo; no caso de GM, o algarismo romano anterior ao arábico remeterá à parte do livro; no caso de ZA, o algarismo romano remeterá à parte do livro e a ele se seguirá o título do discurso, por fim o algarismo arábico indicará o aforismo; no caso de CI e de EH, o algarismo arábico, que se seguirá ao título do capítulo, indicará o aforismo. Visando a uma melhor visualização, todos os aforismos citados serão precedidos do símbolo de parágrafo “§”.

Os fragmentos póstumos e as cartas serão identificados pelo ano, seguido de algarismos arábicos indicando o fragmento.

Após cada referência, apontarei o número da página da tradução utilizada para a citação.

¹ Cadernos Nietzsche, n.12, p. 110 - 113

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	21
INTRODUÇÃO	25
CAPÍTULO 1	29
1.1 A LINGUAGEM EM NIETZSCHE	30
1.2 UMA PROPOSTA DE LINGUAGEM EM NIETZSCHE	40
1.3 NIETZSCHE E A VERDADE.....	44
CAPITULO 2	55
2.1 NIETZSCHE ESTUDANTE	55
2.2 NIETZSCHE EDUCADOR	58
2.3 A CRÍTICA À EDUCAÇÃO EMPREENDIDA POR NIETZSCHE	61
2.4 UMA PROPOSTA EDUCATIVA EM NIETZSCHE	71
CAPÍTULO 3	83
3.1 MARTELANDO O CONCEITO DE AUTONOMIA	84
3.2 AUTONOMIA E EDUCAÇÃO.....	90
3.3 A AUTONOMIA NA ATUAÇÃO DOCENTE	92
3.4 O CULTIVO DE SI E A AUTONOMIA DOS ESTUDANTES .	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	103
APÊNDICES.....	113

APRESENTAÇÃO

“Vem comigo,
no caminho eu explico (...)”
Cazuza

Nesta dissertação, desenvolvo dois conceitos/temas centrais em Nietzsche: Linguagem e Educação, assim como seus temas correlatos. Desta forma, ao falar de linguagem, não me furto de falar de política e socialização; bem como, ao falar de educação, também falo de formação e autoformação, temas caros ao filósofo do martelo.

A provocação que perpassa este trabalho é: seria a linguagem um elemento determinante para a educação? Delimito... A linguagem, em uma visão ampla, enquanto exercício de comunicação, perpassa todo o ato educativo; assim como a Educação, em uma abordagem formativa, está sempre presente nos atos comunicativos. Sendo assim, Linguagem e Educação são temas imbricados e indissociáveis.

Esta imbricação acaba por propagar determinados valores na interconexão Comunicação – Linguagem – Educação. A pergunta inicial, após esta delimitação, reconfigurar-se-ia em muitas questões, tais como: que valores determinados atos comunicativos/formativos promovem ou escondem? Seriam possíveis outros valores a partir de outros atos comunicativos? Que linguagem hoje explicitaria um ato formativo que observasse o humano em sua plenitude individual, para além dos reducionismos coletivistas ou racionais? Redefino...

O que a filosofia de Nietzsche, em especial sua teoria da linguagem, sua proposta formativa e sua crítica à Educação, tem ainda a nos dizer? Reduzido, delimitado e definido o problema de pesquisa, eis a abordagem:

Para fins metodológicos, refiro-me - porém não me limito - à tradicional divisão do *corpus philosophicum* nietzschiano em três períodos: 1) Metafísica do Artista, 2) Positivismo Cético / Cientificismo Crítico e 3) Eterno Retorno / Vontade de Poder. Tenho ciência que essa divisão está consolidada pela tradição e

foi proposta pelo próprio Nietzsche na carta a Karl Knortz², em junho de 1888, em que classifica seus escritos como: "últimas obras", "obras médias" e "escritos da juventude".

Apesar da relevância metodológica desta divisão, prefiro dialogar com um Nietzsche sem as amarras dos períodos. Longe de uma unicidade, o que observo é que a Linguagem e a Educação são temas que perpassam toda a obra do filósofo do martelo, o qual responde circunstancialmente a eles. Desta forma, não vejo unicidade nas respostas delimitadas por períodos, tampouco em toda a obra, mas demonstrações de como esses temas nos tocam e escapam.

No capítulo I, apresento brevemente a Linguagem enquanto problema filosófico, juntamente com o diálogo, a inserção e a ruptura de Nietzsche com a tradição hermenêutica da filosofia da linguagem. Nesta filiação, abordo a linguagem como interpretação, para fundamentar uma posterior interpretação de termos educativos/formativos.

Inicialmente apresento a crítica de Nietzsche à linguagem e metafísica dela, tomando como cúmplices teóricos Cavalcanti (2005) e Suarez (2011). Posteriormente, ao pensar uma proposta de linguagem a partir da filosofia de Nietzsche, arregimento Mosé (2011). Da mesma forma, debruço-me sobre as críticas do filósofo do martelo à verdade e à vontade de verdade, dialogando com Machado (1999).

Buscando multiplicar os olhos e dar vazão aos afetos, não poderia abordar a Educação em Nietzsche sem observar como ela se insere na vida do filósofo. Por isso, no capítulo II, abordo brevemente a vida de Nietzsche enquanto estudante e suas vivências em Naumburg, Pforta e Leipzig, assim como sua meteórica carreira de professor, que culmina como filósofo escritor. Essas reflexões serão pautadas por Dias (1993).

Nesse mesmo capítulo, ainda apresento as principais críticas de Nietzsche à educação do seu tempo, além de críticas ao processo educativo como um todo. Posteriormente, busco elencar também, com Azeredo (2008) e Larrosa (2009), as principais propostas de Nietzsche à educação.

² eKGWB: BVN-1888,1050 — Brief an Karl Knortz von: 21/06/1888.

Por fim, no capítulo III, partindo da linguagem como interpretação e aproximando Linguagem e Educação, apresento uma análise do conceito de autonomia. Muito mais do que uma investigação filológica, esforço-me para nietzschianamente voltar outros olhos a esse conceito caro à Educação.

INTRODUÇÃO

“Vem junto comigo,
eu quero te contaminar
de loucura
até a febre acabar (...)”
Cazuza

Quando nos debruçamos sobre a pena moderna do teclado do computador, alguns desafios se nos apresentam, ainda mais sob o jugo da academia. Para alguns mortais como eu que, no turbilhão do pensamento humano, elegeram a obra de um pensador para dedicarem seus estudos, o desafio não se torna menor, pois temos as alternativas de pensar SOBRE, a PARTIR, COMO ou COM o filósofo eleito.

No meu caso especificamente, quis o destino - este ser irônico por natureza - que eu fosse seduzido pelo pensamento de Nietzsche. Sendo assim, quando me deparo com os desafios postos, analiso que pensar SOBRE Nietzsche é interessante, pois suas obras se mesclam à vida, tornando a análise um mergulho em uma das mentes mais inquietas da filosofia. Porém muito se pensou e se pensa sobre Nietzsche, e longe de qualquer autenticidade, o que busco é dar vazão ao que o filósofo do martelo me provoca a pensar, não apenas tecer elogios à sua filosofia.

Para pensar “a PARTIR de” necessitamos ultrapassar, superar, entender, desta forma isso se apresenta como um desafio hercúleo, pois como entender e ultrapassar alguém que se disse extemporâneo?

A arrogância de “entender” um pensamento se assemelha muito àquela tão denunciada “vontade de saber” - o saber a qualquer custo -, a petulância de pensar que é possível entender, conhecer o que o pensador soube para, a partir desse conhecimento, fundamentar um novo saber. Recuso-me a pensar “a partir de”, não por medo/arrogância de destruir o ídolo que erigi, mas sim em razão da clareza de que o pensamento de Nietzsche não se apresenta unívoco; como disse Scarlett Marton,

"Quem julgou compreendê-lo equivocou-se a seu respeito; quem não o compreendeu, julgou-o equivocado"³.

Pensar COMO Nietzsche em qualquer circunstância é uma tarefa fadada ao fracasso, pois como vivenciar as experiências? Sentir as motivações? Imitar um estilo? Recuso-me a simplesmente realizar uma imitação caricata, sendo assim apenas me resta...

Realizar uma "imitação criadora" ao pensar COM Nietzsche, a isso me proponho e sou provocado. Vânia Dutra de Azeredo justifica muito bem este "pensar com", quando diz: "Não queremos pensar a filosofia e a educação como Nietzsche o fez, mas refletir a partir do que ele fez neste âmbito e, assim, assumir um pensar com o filósofo mais do que sobre ou como o filósofo"⁴.

Escolho pensar com o filósofo poeta um tema que foi seu campo de batalha e seu instrumento de luta – a Linguagem –, porém não apenas ela, mas também a Educação. Como as duas questões se relacionam na obra de Nietzsche, o que o pensamento nietzschiano nos motiva a pensar, hoje, sobre elas?

Pensando com Nietzsche, pretendo analisar sua crítica à linguagem, especialmente à linguagem conceitual, racional, lógica e metafísica, movido sempre pela questão: seria a linguagem determinante à educação? Desta forma, analisando a marteladas os conceitos de linguagem e educação, observo quais seus conteúdos e, ao juntar o que restar da análise, intento novas proposições, ousar novas assertivas, almejo tresvalorar e "(...) dançar com os pés, com os conceitos e com as palavras."⁵

Neste desafio de pensar com, percorro o abismo labiríntico que é a obra nietzschiana. Ao rejeitar os caminhos seguros e conhecidos, ousar embrenhar-me em lugares onde nenhum caminho está traçado. Às vezes, ao percorrer apressadamente passagens que julgo mais rápidas, ou ao dar voltas em torno do mesmo lugar, tateando em busca do meu fio condutor, por vezes me demoro, contemplativamente, em lugares mais belos e complexos, com o interesse não de sair do labirinto, mas de prosseguir na sua exploração.

³ Marton in Müller-Lauter, 1997, p. 27

⁴ Azeredo, 2008, p. 13

⁵ Cf. O que falta aos alemães, §7 (p.)

Adentro o labirinto como um viajante, um andarilho, alguém que está de passagem, me aventuro em suas trilhas com cuidado e respeito, pois não quero ser considerado como os saqueadores que: “(...) retiram alguma coisa de que podem necessitar, sujam e desarranjam o resto e difamam todo o conjunto.”⁶

Retiro sim, muitas coisas as quais utilizo, porém tomo o cuidado para não sujar, desarranjar e difamar o conjunto. O que me move nesse cuidar é que muitas vezes, enredado pelo labirinto, dissolvo-me no caminho; há momentos em que não distingo o que sou e o que é o labirinto.

Nesse dissolver-me, faço uso dos pensamentos de Nietzsche, buscando os meus, arriscando assim uma imitação criadora. Encontrei em Nietzsche um “compromisso”⁷, agora o persigo para abandonar a natureza que me foi imposta: imito de forma criativa para tornar-me quem sou e atingir minha própria altura.

Na travessia deste labirinto, minha Ariadne será a “linguagem”. A partir desse fio condutor, percorro o labirinto nietzschiano, observando como o filósofo aborda a educação e a linguagem, especialmente a linguagem conceitual, racional, lógica e metafísica impregnada de vontade de saber, vontade de verdade.

A linguagem foi objeto *par excellence* da análise de Nietzsche. Com suas metáforas, aforismos e enigmas ele nos leva a pensar algo que intuitivamente sempre desconfiamos: não podemos confiar na linguagem, muito menos nas palavras - seus significados e referências nem sempre condizem com o objeto que nomeiam.

Assim como a linguagem, a educação também foi um tema caro a ele, ocupando uma parte significativa da sua vida, como estudante em Naumburg, Pforta, Bonn e Leipzig ou como professor na Basiléia. Mesmo quando vagava pela Europa como filósofo escritor, Nietzsche nunca abandonou o tema da formação, pois sua existência foi uma busca por “tornar-se o que se é”.

⁶ OS I §137 (p. 66)

⁷ EH As extemporâneas §3 (p.67)

Nesta tentativa de encontrar-me a partir de Nietzsche, fazendo uso da sua escrita para encontrar a minha, apego-me ao que Jorge Larrosa diz: “(...) o que nos importa não é (só) o que Nietzsche pensou ou (apenas) o que nós podemos pensar sobre Nietzsche, mas o que com Nietzsche, contra Nietzsche ou a partir de Nietzsche possamos (ser capazes ainda de) pensar”⁸.

Da mesma forma, Lúcia Schneider Hardt⁹ me aconselha a fazer um “uso interessado” de Nietzsche. Assim, minha proposta é usar as palavras, as obras e o pensamento do filósofo do martelo para encontrar o meu pensamento e as minhas palavras. A partir dessa imbricação entre mim e Nietzsche, penso a educação, a linguagem e a vida, pois pensamento e vida não estão dissociados.

⁸ Larrosa, 2009 (p. 08)

⁹ Hardt, 2004 (p. 12)

CAPÍTULO 1

“Há dias que eu planejo impressionar você,
mas eu fiquei sem assunto (...)”

Cazuza

Os debates e dilemas acerca da linguagem permeiam toda a história da filosofia. Raros foram os filósofos que não se dedicaram a fundamentar ou a criticar uma linguagem utilizada pela filosofia, denunciando as suas limitações.

Qual deve ser a linguagem filosófica? É possível uma linguagem transparente que não provoque equívocos e ambiguidades? O que há para além da linguagem? Qual a relação entre pensamento, linguagem e mundo?... E tantas outras questões perpassam e perpassaram a filosofia da linguagem, antes mesmo da sua consolidação como disciplina filosófica no século XIX.

Desde o seu nascimento, a filosofia busca uma linguagem digna do filosofar, ao mesmo tempo em que critica seu uso da linguagem. Nesse embate entre buscar uma linguagem que demonstre, evidencie, explicita, comunique filosoficamente e a crítica à linguagem empregada, a filosofia se constituiu, fortaleceu-se e se renovou, nesse constante voltar-se sobre si.

Basta lembrarmos do “fato” que tradicionalmente inaugura a filosofia: não foi uma simples ação de Tales, mas uma afirmação, uma constatação explicitada, um anúncio, uma fala: “Tudo é água”. Tales não apenas pensou, imaginou, interiorizou; mas também declarou, colocou publicamente. Tales disse e, ao dizer, filosofou – esta, que é compreendida para além de uma simples fala, inaugurou a filosofia, tornando Tales o primeiro filósofo.

Da mesma forma, a deusa da verdade fala a Parmênides em seu poema: “A verdade consiste em dizer que o ser é e o não-ser não é”. A filosofia é esse dizer, explanar, discursar, tornar público – não apenas pensar, especular, imaginar. Ela não nega o silêncio, a contemplação, o calar; mas encontra sua força corrosiva, movente, impulsionadora no tornar público, no proferir, no insinuar.

A filosofia surge da linguagem e, juntamente com aquela, surgem as primeiras críticas à esta como mediadora do

conhecimento. Na Grécia clássica, Górgias já argumentava a impossibilidade de comunicar um discurso sobre o ser, e Platão afirmava que a função da linguagem é falar, não conhecer. Da Grécia clássica ao problema dos universais na filosofia medievista, assim como ao problema dos nomes próprios na filosofia moderna, há toda uma tradição filosófica de crítica à linguagem, da qual Nietzsche participa, legando-nos uma abordagem particular desses problemas.

1.1 A LINGUAGEM EM NIETZSCHE

Na construção do seu pensamento, Nietzsche dialoga com a tradição a partir do seu martelo: aproxima-se dela ao mesmo tempo que demonstra seus pés de barro e a derruba do seu pedestal de ídolo. Nesse embate/diálogo, constrói o seu pensamento escolhendo os adversários, não lutando qualquer batalha, como já falava Zaratustra: “Deveis ter apenas inimigos para serem odiados, não inimigos para desprezar: tende de ser orgulhosos de vosso inimigo: assim já ensinei uma vez.¹⁰”.

Nietzsche, em uma demonstração de coragem, escolhe seus adversários entre seus mestres. Enquanto herdeiro da tradição, ele também é seu crítico ácido. Sua filosofia da linguagem se alimenta das críticas de Hume e Kant, aos quais ele não poupou críticas – aliás, uma característica que diz muito de Nietzsche: os ataques virulentos às fontes de sua filosofia, como Platão, Kant, Wagner, Schopenhauer etc.

Tradicionalmente Nietzsche é inserido na tradição hermenêutica da filosofia da linguagem. Observo essa aproximação no que se refere a: a irredutível linguisticidade do pensamento; a efetividade do tempo em relação ao pensamento e à racionalidade; a linguisticidade, temporalidade e pragmaticidade da razão; a radical e inelidível finitude do humano; o caráter autopoiético da razão, da cultura, do conhecimento e do humano; etc.

Apesar das suas aproximações com a tradição hermenêutica, Nietzsche afasta-se em muitos aspectos,

¹⁰ ZA III “De velhas e novas tábuas” §21, (p. 200)

especialmente no que diz respeito a compreensibilidade, função da linguagem e até mesmo os elementos mais básicos da interpretação; recusando um simples caráter racional para a interpretação, flertando com uma interpretação a partir do corpo.

O corpo que interpreta é um corpo ressignificado - aproximando-se de uma concepção vitalista do mesmo, recusando as dicotomias corpo e mente -, com todas as suas pulsões, desejos, apetites, paixões, forças e impulsos, tudo isso que foge de uma simples racionalidade.

Não é intenção deste trabalho aprofundar as aproximações e afastamentos de Nietzsche com os elementos constitutivos da hermenêutica, neste momento gostaria apenas de apontar a tradição da filosofia da linguagem da qual Nietzsche mais se aproxima.

A aproximação de Nietzsche da hermenêutica se fundamenta na tese de que essa "(...) considera a linguagem como um meio universal onde mundo e pensamento, objetos e ideias, fatos e instituições vêm a ser e são, e fora deste meio nada seja para nós"¹¹.

Nessa irreduzível linguisticidade do pensamento – e até mesmo do mundo –, o que resta à filosofia da linguagem é buscar a compreensão entre os falantes, por isso a ênfase da tradição hermenêutica na interpretação. A linguagem, por ser “humana, demasiadamente humana”, impossibilita a criação de uma interpretação transparente e sem ambiguidades; portanto, restariam sempre elementos opacos e ambíguos em toda linguagem ou interpretação.

Esse caráter humano da linguagem leva Nietzsche a ver com desconfiança seus tradicionais críticos, pois para ele a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um instrumento carregado de valores, interpretações, escolhas, que refletem até mesmo na crítica à linguagem – para Nietzsche os filósofos foram “seduzidos pela linguagem”¹².

Visando fugir dessa sedução, Nietzsche busca uma nova linguagem com um estilo próprio, não para depura-la, mas para deturpá-la. Essa nova linguagem e estilo seriam necessários

¹¹ Braid, 2009 (p. 49)

¹² BM § 16 (p. 21)

para exprimir todas suas nuances, pois, como ele mesmo diz: alguns pensamentos não poderiam ser expressos em “linguagem ordinária”.

Patrick Wotling, em seu “Vocabulário de Friedrich Nietzsche”¹³, argumenta que Nietzsche, em suas obras, não só joga com as palavras, como ainda emprega largamente recursos gráficos – aspas, travessões, itálicos e palavras estrangeiras – em sua ressignificação. Os termos utilizados pela filosofia são revisitados, esvaziados e imbuídos de novos sentidos e significados, muitos deles antípodas aos tradicionais.

Outro desafio para se pensar a linguagem com Nietzsche são as reviravoltas na sua abordagem: um caminho que vai desde a linguagem em uma relação intrínseca com a arte, no rastro de Schopenhauer afirmando a música enquanto “linguagem universal”¹⁴; passa pelas “sensações”¹⁵ como fontes da linguagem; percorre a crítica dela como “instrumento da verdade”¹⁶; em seguida aproxima e até iguala verdade e mentira¹⁷; por fim, retorna em uma nova chegada na linguagem enquanto arte, porém não mais no rastro do “velho pessimista”, mas a linguagem como criação – o engendramento de novas linguagens para novos discursos, com Zaratustra falando a partir de uma “mentira poética”¹⁸.

Em seu tratamento da linguagem, Nietzsche argumenta a criamos devido à necessidade, pois o humano “(...) *precisava*, sendo o animal mais ameaçado, de ajuda, proteção, precisava de seus iguais, tinha de saber exprimir seu apuro e fazer-se compreensível!”¹⁹. Em um estado de natureza onde impera a guerra de todos contra todos, fazem-se necessárias convenções que regulamentem as palavras a ser utilizadas, pois em um

¹³ Wotling, 2011, p. 06

¹⁴ NT §16

¹⁵ RT §3 (p.45)

¹⁶ VM §1 (p.69)

¹⁷ BM Dos preconceitos dos filósofos §4 (p. 11)

¹⁸ AZ Dos poetas (p. 121)

¹⁹ GC V §354 (p. 222)

grupo não pode haver divergência entre os termos que designam o aliado e o inimigo.

“É a partir da complementariedade entre som e gesto, isto é, da aliança entre o simbolismo sonoro e o simbolismo mímico que Nietzsche concebe o nascimento da linguagem verbal”²⁰. Essa linguagem primitiva, intimamente ligada ao corpo, vai paulatinamente se abstraindo, abandonando o vínculo orgânico, para se tornar algo etéreo e abstrato, culminando na linguagem conceitual.

Enquanto seres falantes, criamos todo um mundo a partir da linguagem, “(...) é preciso admirar o homem, por seu poderoso gênio em arquitetura que consegue erigir, sobre fundamentos móveis e de algum modo sobre a água corrente, uma cúpula conceitual infinitamente complicada (...)”²¹. Nietzsche não nega os avanços perpetrados pela linguagem – da arte à filosofia, passando pelas ciências e religiões –, todas as atividades humanas são permeadas por linguagem, o *zoon logon* aristotélico é uma perfeita caricatura do humano.

“Justamente esta linguagem, a partir da qual se forma o pensamento, entra em processo de declínio com o desenvolvimento da cultura e da reflexão consciente”²². A linguagem, ao possibilitar todas estas conquistas ao tipo homem, também cobrou seu preço: o tributo a ela é o enfraquecimento do humano, pois os acordos linguísticos que possibilitaram o avanço do humano também deram origem à racionalidade e à consciência, que negam os instintos, além de criarem a cultura, separando definitivamente o homem da natureza.

Ao criar a cultura e a civilização, deixamos de usar a linguagem como arbitrariedade e passamos a utilizá-la como lei ao mundo. Além de dizer o mundo, almejamos determiná-lo e, o supramundo da ousadia, corrigi-lo. A filosofia metafísica tem “(...) aquela inabalável fé de que o pensar, pelo fio condutor da causalidade, atinge até os abismos mais profundos do ser, e que

²⁰ Suarez, 2011 (p. 42)

²¹ VM §1 (p. 71)

²² Cavalcanti, 2005 (p. 55)

o pensar está em condições, não só de conhecê-lo mas inclusive de corrigi-lo²³”.

Simultaneamente às questões utilitárias e necessárias da linguagem, emergem a consciência e o intelecto. Acerca desse Nietzsche afirma: “(...) venda de nuvem colocada sobre os olhos e os sentidos (...) foi justamente concedido como ajuda aos seres mais desafortunados, mais frágeis e mais efêmeros para que se mantivessem por um minuto na existência;”²⁴.

Para Nietzsche, o desenvolvimento das principais forças do intelecto ocorrem a partir da dissimulação – enganamos, ludibriamos, criamos máscaras, falsificamos em nome da conservação do indivíduo e da espécie. Essa dissimulação atinge seu ápice na linguagem, pois inicialmente, ao regulamentarmos a linguagem, também regulamentamos a verdade. Assim sendo, as normas da linguagem já continham as primeiras normas da verdade – não apenas dela, mas também de seu oposto, a mentira.

O intelecto age dissimuladamente na medida em que um indivíduo quer conservar-se diante dos outros indivíduos, fazendo uso da linguagem a partir da sua necessidade, não a partir da regulamentação dela. Dessa forma, o mentiroso utiliza as convenções da linguagem como melhor lhe convém, incorrendo até mesmo na inversão dos nomes; seria o caso quando alguém diz “sou rico”, quando a convenção para a sua situação seria “sou pobre”.

Da mesma forma, o desenvolvimento da consciência anda lado a lado com o da linguagem, pois “(...) *a consciência desenvolveu-se apenas sobre a pressão da necessidade de comunicação* (...)”²⁵. Para Nietzsche, a consciência não passaria de uma “rede de ligação” entre as pessoas, pois a força dela se relaciona diretamente com a capacidade de comunicação do indivíduo.

O pensar consciente se dá na forma de palavras, como signos de comunicação. Ao tornar consciente algo, o tipo homem generaliza – vulgariza, torna raso – aquilo que era único e

²³ NT §15 (p. 91)

²⁴ VM §1 (p.64)

²⁵ GC V §354 (p. 222)

incomparável, dessa forma apenas como animal gregário o humano é “consciente”.

O desenvolvimento da consciência possibilitou ao tipo humano fixar o mundo, interromper o fluxo do devir a partir da causalidade. “A consciência como tal seria contemporânea do surgimento do ‘sentimento de causalidade’ que posiciona o mundo e as coisas como fixos em relação ao ser humano, enquanto ‘causa’ da percepção e do conhecimento”²⁶.

Intelecto, consciência, pensar consciente e até mesmo lógica são frutos da linguagem, pois: “A lógica não é mais que a escravidão aos liames da linguagem.”²⁷ A neutralidade da lógica e a sua vontade de verdade não passam de linguagem racional levada ao extremo, a ponto de expurgar da linguagem os elementos instintivos, persistindo apenas as relações entre as palavras. A fé na gramática encontra seu ápice na lógica, com a lógica rendemos um verdadeiro culto à gramática.

“Só sabemos expressar nossos pensamentos com as palavras que temos à mão”.²⁸ Essa pretensa linguisticidade irredutível do pensamento é problematizada por Nietzsche ao afirmar o seu contrário, em que: “Também os próprios pensamentos não se podem reproduzir em palavras”.²⁹ A linguagem enquanto instrumento de comunicação e expressão possui a capacidade de apenas aproximar-se do objeto comunicado, pois tudo o que é comunicado é enfraquecido e vulgarizado, até mesmo os pensamentos, pois esses são sombras de sentimentos obnubilados pela linguagem, sentimentos tornados vazios, simples e obscuros.

As teias da linguagem se estendem sobre a consciência, o intelecto, o pensamento e até os sentimentos, capturando e formatando tudo o que se aproxima, tornando todas as coisas dizíveis, por mais mentirosas que sejam as palavras empregadas para dizer.

²⁶ Suarez, 2005 (p. 90)

²⁷ LF §177 (p. 81)

²⁸ A §257 (p. 171)

²⁹ GC III §244 (p. 162)

Linguagem, verdade, mentira, valores, consciência e racionalidade se imbricam desde os primórdios da humanidade. Inebriados com a linguagem, construímos palavras, conceitos e, no “minuto mais arrogante da nossa existência”, o conhecimento. Ao denominarmos, dando nome às coisas, apenas apontamos nelas “(...) a preponderância de uma substância sobre as outras, que também estariam presentes em massas menores, muitas vezes inverificáveis.”³⁰

Esse reducionismo linguístico operado pela palavra possui um caráter artístico, visto que com a denominação abrangemos apenas uma imagem, captamos apenas uma nuance, pois: “Nossa ligação com todo o *ser* verdadeiro é superficial, falamos a linguagem do símbolo, da imagem, a seguir nós lhe acrescentamos qualquer coisa com uma força artística, reforçando os traços principais e omitindo os traços secundários”.³¹

O resultado dessa operação é que as palavras tornam as coisas mais simples do que são; a partir das palavras, posicionamo-nos no fluxo do real; com as palavras, separamos o que é indivisível e isolamos partes tentando abarcar o todo, acreditando que assim apreendemos algo. “A palavra e o conceito são a razão mais visível pela qual cremos nesse isolamento de grupos de ações: com eles não apenas *designamos* as coisas, mas acreditamos originalmente aprender-lhes a *essência* através deles.”³²

“Toda palavra é um pré-conceito”³³, das palavras aos conceitos não existem diferenças, existem níveis, depois de criarmos as palavras nosso próximo passo foi o conceito, depois a verdade, a mentira, a ciência, a lógica, a religião e tantas outras falsificações nas quais incorremos devido à linguagem.

Os conceitos são palavras hipostasiadas, palavras elevadas a um grau superior. Se as palavras denominam um conjunto de impressões, os conceitos denominam “conjuntos de

³⁰ FT §16 (p. 119)

³¹ LF §55 (p. 17)

³² AS §11 (p. 170)

³³ AS §55 (p. 196)

conjuntos”; os conceitos coroam a falsificação do mundo, pois acreditamos ser possível julgar, avaliar e até corrigir o mundo a partir deles – e na pretensão de corrigir o mundo, educamos.

Criamos um conceito ignorando que ele deriva de palavras, sendo apenas uma preponderância com descaso das nuances. Depois de criado, “Postulamos que a natureza procede conforme um tal conceito: mas aqui primeiro a natureza e depois o conceito são antropomórficos. A omissão do que é individual nos dá o conceito e com ele começa o nosso conhecimento (...)”³⁴

Passamos a utilizar as palavras e os conceitos como unívocos e eternos, esquecendo sua transitoriedade, “Como se todas as palavras não fossem bolsos em que ora isso, ora aquilo, ora várias coisas de uma vez foram metidas!”³⁵ O esquecer também teve um papel relevante na formação do humano, pois esquecemos que palavras são percepções enfraquecidas; conceitos, palavras hipostasiadas; verdades, antropomorfismos; etc.

A ilusão de que apreendemos algo ao denominar, bem como de que realizamos descobertas ao evidenciar o que é preponderante, tornam-se um obstáculo para construir novos conhecimentos, pois: “Agora, para atingir o conhecimento é preciso tropeçar-se constantemente com palavras que se tornaram eternas e duras como a pedra, tanto que é mais fácil quebrar uma perna que quebrar uma palavra.”³⁶

A linguagem impossibilita o acesso a nuances, não apenas para o conhecimento das coisas, mas também às investigações dos instintos, sentimentos e fenômenos interiores. Como as palavras se dão apenas para os graus mais superficiais, as nuances – os detalhes, as filigranas – escapam-nos, pois são sutis demais para a linguagem: “(...) os graus mais ponderados, mais medianos nos escapam e mais ainda os graus inferiores, em jogo sem cessar e, contudo, são eles que tecem a teia de nosso caráter e de nosso destino”.³⁷

³⁴ LF §150 (p. 50)

³⁵ AS §33 (p. 185)

³⁶ A §47 (p. 44)

³⁷ A §115 (p. 87)

Assim como cria uma existência, a linguagem também a falsifica. Passamos a viver “palavras” ali onde havia algo único e inapreensível. Na arrogância de controlar e submeter a vida, crentes de que a estávamos dominando, depositamos “nossa fé” nas palavras como eternas e unívocas. Dessa forma, mediocrizamos não apenas as coisas, mas ainda a própria existência, pois: “Em toda fala há um grau de desprezo. A linguagem, parece, foi inventada apenas para o que é médio, mediano, comunicável. O falante já se *vulgariza* com a linguagem.”³⁸

A “realidade” que vivemos a partir da linguagem é um antropomorfismo: “O pensamento nos dá o conceito de uma forma totalmente nova de *realidade*. Ela é constituída de sensação e memória.”³⁹ Assim, o mundo passa a ser uma simples projeção de um tipo humano, ou seja, reduzido, homogeneizado, uniforme, coerente, educado etc.

Causa, efeito, essência, aparência, coisa em si, sujeito, eu, todos esses conceitos não passam de um jogo entre a linguagem e a consciência; a metafísica da linguagem é transportada para a consciência, onde atua como “razão”. Então passamos a utilizar a metafísica da linguagem como parâmetro para a existência, a ponto de confundir o falar com o existir. “A ‘razão’ na linguagem: oh, que velha enganadora senhora! Receio que não nos livraremos de Deus, pois ainda cremos na gramática...”⁴⁰

Nesse jogo que se retroalimenta, outorgamos existência aos conceitos: “O conceito “lápiz” é confundido com a “coisa” lápis.”⁴¹ Além dos simples conceitos, damos vida aos mais complexos, criando linguisticamente toda uma sorte de seres que, deixando de ser criaturas, tornam-se criadores e senhores do humano. Com isso, o *zoon logon* abdica do seu papel de senhor da linguagem e torna-se escravo da mesma.

Nem mesmo a ciência escapa do ímpeto linguístico, pois “(...) toda a nossa ciência se encontra sob a sedução da

³⁸ CI “Incursões de um extemporâneo” §26 (p. 79)

³⁹ LF §95 (p. 33)

⁴⁰ CI “A razão na filosofia” §5 (p. 28)

⁴¹ LF §152 (p. 51)

linguagem, não obstante seu sangue-frio, sua indiferença aos afetos, e ainda se livrou dos falsos filhos que lhe empurraram, os 'sujeitos'".⁴² A ciência olvida que as leis as quais a regem são antropomórficas, bem como que o seu método não passa de tornar o homem a medida de todas as coisas.

"O que a ciência quer não é conhecer, é esquematizar para controlar, para prever"⁴³. Assim a linguagem cria mais um instrumento para alimentar o espírito gregário: a ciência, fundamentada em uma linguagem impregnada de verdade, que intenciona domar a vida.

O conhecimento – o maior orgulho do tipo humano, aquilo que determinamos como o abismo que nos separa dos animais – não passa de um operar as metáforas mais aceitas, um imitar esquecido que é imitação, um procurar onde propositalmente escondemos. A nossa bússola apontada para a verdade é uma agulha apontada para nós mesmos, pois "Naturalmente não se pode penetrar no domínio da verdade".⁴⁴

O diagnóstico de Nietzsche é terrível, a "linguagem está doente"⁴⁵ e a doença incide sobre o humano. Homem e linguagem imbricam-se de forma intrínseca: dessa forma, o desenvolvimento da linguagem trouxe o desenvolvimento do homem; assim como o adoecimento da linguagem, seu adoecimento.

À medida que a linguagem se desenvolvia e se tornava cada vez mais abstrata – fugindo dos sentimentos e dos instintos, tentando refugiar-se no domínio do pensamento –, mais perdíamos a capacidade de comunicar, transmitindo apenas palavras e conceitos.

Voltamo-nos para os nomes, não para sentimentos, instintos e percepções; almejamos a reputação, o nome, a aparência, o peso, a medida, o preponderante em cada coisa; cremos no erro, no arbitrário, nas roupagens e nas máscaras, pois basta fé para transmutar aparência em essência.

⁴² GM I §13 (p. 33)

⁴³ Mosé, 2011 (p. 82)

⁴⁴ LF §149 (p. 49)

⁴⁵ WB Co. Ext. IV §5 (p. 69)

A linguagem tornou-se senhora do mundo: bastando-se a si mesma, detendo e propalando o conhecimento a seu bel prazer, enlouquecendo o tipo homem a partir do entendimento. Todavia esse a partir de conceitos e palavras, dessa forma incapaz de comunicar algo individual – toda linguagem se volta para o coletivo, arrebanhando o humano.

No ímpeto de levar o humano ao entendimento, a linguagem dissemina o desentendimento, pois tudo o que fala são generalizações, propagando o vazio de conceitos e palavras. Trocamos liberdade individual por paz coletiva e escravidão das palavras. “O problema da linguagem não está, nessa perspectiva, no processo de simplificação e redução, mas reside em estabelecer: que jogo de força permitiu que esta simplificação fosse vista como modelo do bem e da verdade?”⁴⁶

Em última instância, as convenções sociais que regulamentadoras da linguagem passam a ser da ação humana. Assim, esquecidos de que as verdades são metáforas, passamos a reproduzi-las e apregoa-las como únicas.

No rastro da linguagem racional, lógica e metafísica, não comunicamos o que sentimos, não falamos de singularidades. Apenas transmitimos, não compartilhamos; coletivizamos-nos e homogeneizamos-nos, não nos individualizamos. Enredados por essa linguagem, muitas vezes não vemos possibilidades além dela, mas o filósofo do martelo nos adverte: “(...) não esqueçamos também isto: basta criar novos nomes, avaliações e probabilidades para, a longo prazo, criar novas 'coisas'”.⁴⁷

1.2 UMA PROPOSTA DE LINGUAGEM EM NIETZSCHE

Depois deste diagnóstico da linguagem racional, lógica e metafísica, o que nos resta fazer com a linguagem? Temos clareza que, quando lançamos palavras sobre sentimentos, ideias, impulsos, instintos ou coisas – ao falarmos –, matamos as singularidades “(...) devido a estas palavras secas e trêmulas,

⁴⁶ Mosé 2011 (p. 90)

⁴⁷ GC III §58 (p. 91)

nelas penduradas e já não sei quando a observo, como pude ter tanta felicidade ao colher este pássaro”.⁴⁸

Nietzsche nos desafia a, simultaneamente, usar toda e nenhuma linguagem, como arte criadora, não apenas como instrumento homogeneizador. Criar novos nomes para, assim, criar novas coisas.

Necessitamos dar vida à linguagem dançando com ela: “Não se pode excluir a *dança*, em todas as formas da *educação nobre*, saber dançar com os pés, com os conceitos, com as palavras; ainda tenho que dizer que é preciso saber dançar com a *pena* – que é preciso aprender a *escrever*?”⁴⁹

Não apenas dançar com as palavras e os conceitos, mas também dionisiacamente, de forma que o “(...) *principium individuationis* é rompido em ambos os estados, o subjetivo desaparece inteiramente diante do poder irruptivo do humano-geral, do natural-universal”⁵⁰. Ao dançar dionisiacamente, o movimento gracioso se apresenta livre dos artificialismos, pois se sabe que só é possível a dança quando se olvida de como fazê-la. Enquanto intentamos comandar os pés e o corpo, a dança é artificial, mumificada, morta; porém, quando inebriados por música e movimento, deixamo-nos levar; então, dançamos – e entre dança e nós, não há mais distinções, há o uno.

Da mesma forma ocorre com as palavras e os conceitos: quando individualizamos, domesticamos, dirigimos, mecanizamos, eles morrem e não servem para nada além de homogeneizar e enfraquecer. Porém, quando harmonizados, soltos, dissolvidos, dançantes, podemos observar um movimento que os embala, e nessa dança vemos vida, onde outrora era o túbulo de instintos, sentimentos e experiências.

Dançando com a pena, move-se em direção a harmonizar as palavras com as coisas por elas nomeadas, não em busca de um nome verdadeiro, mas de um jogo de aproximações em que as diferenças são dissolvidas, rompendo o “princípio da individuação” tão caro à linguagem racional, lógica e metafísica.

⁴⁸ GC IV §298 (179)

⁴⁹ CI “O que falta aos alemães” §7 (p. 61)

⁵⁰ VD §1 (p.8)

Ao dançar com a pena, não nos olvidemos do espírito e do sangue – “De tudo escrito, amo apenas o que se escreve com o próprio sangue. Escreve com sangue: e verás que sangue é espírito”.⁵¹ Assim, escreve-se com o próprio sangue, a partir de si, das suas experiências, em busca de palavras próprias.

Um texto possui vida, sangue, quando nesse flui o autor, não apenas generalizações. A autoria se faz presente não como marcas do autor, mas como ele próprio que transparece no texto. O sangue circula nas palavras quando escrevemos a partir do vivenciado: escrever não para ser lido ou compreendido, mas aprendido de coração – “decorado”.

Escrever com sangue é fazê-lo a partir do acúmulo de trabalho e dedicação: uma escrita que exige esforço, longe da esperança em lapsos criativos. Sangrar na escrita só ocorre após a acúmulo de ideias, estudos, leituras e vivências. Represar, para depois irromper – eis uma escrita com sangue! Após irromper, uma minuciosa lapidação – um ourives depurando o seu trabalho.

Ademais, melhor se a linguagem for dosada: “Devemos falar apenas do que não podemos calar; e falar somente daquilo que *superamos* – todo o resto é tagarelice, ‘literatura’, falta de disciplina.”⁵² Dosar não significa suprimir, mas falar o necessário; não falar por falar, mas lutar contra o ímpeto autopoiético da linguagem.

Ao dosar, escolher, eleger, selecionar, façamos a opção pela vida; chega de metafísica. A vida, sem cair em um fisicalismo; o mundo, sem decair em um realismo. “Apenas realidade, mas de maneira alguma toda realidade! – e sim uma realidade seleta!”⁵³ Escolher a partir de um gosto apurado, de uma tarefa grandiosa, dizendo sim, para fugir das armadilhas da linguagem.

A atividade criadora na linguagem deve voltar-se a si, pois tarefas artísticas exigem uma linguagem própria, como diz Nietzsche: “(...) uma *linguagem* própria para intuições e

⁵¹ ZA I “Do ler e escrever” (p. 40)

⁵² OS “Prólogo” §1 (p. 7)

⁵³ OS §114 (p. 58)

atrevimentos tão próprios.”⁵⁴ Ao criar, não almejamos nos adaptar ou superar; porém, ir além das dicotomias, buscar a singularidade, não o simples comunicar.

Nessa atividade demiúrgica com as palavras, atentamos para: “*O cheiro das palavras* – Cada palavra tem seu cheiro: há uma harmonia e uma desarmonia dos cheiros e, portanto, das palavras”.⁵⁵ A partir de Nietzsche, sabe-se que algumas palavras – como culpa, pecado, humildade etc. – possuem um cheiro tão forte que melhor pensar duas vezes antes de utilizá-las.

Esses termos estão tão impregnados de cristianismo e gregarismo que se faz necessário abdicar de seu uso sempre que possível, ou então expurgá-los dos odores que carregam, para dar-lhes outros, até mesmo restituindo-lhes os que um dia tiveram.

Retiramos o odor fétido das palavras quando fazemos uso da genealogia, não para descobrir as “verdadeiras” origens das palavras, mas para observar sua transformação e seus jogos de poder que as constituíram. Com a genealogia, não incorremos no erro de acreditar que as palavras “apenas” significam, mas trazemos à baila toda a supressão, falsidade e negação contida nas palavras.

Uma atividade afirmativa e artística com as palavras não pode ignorar a vontade de poder interpretativa. Para além das percepções simplistas de interpretação verdadeira, a vontade de poder na interpretação se manifesta como força plural e superabundante, disposta em um jogo múltiplo de processos rivais que se interpretam e reinterpretam, almejando domínio e assenhoreamento.

Ao fazer uso da “(...) interpretação (a violentar, ajustar, abreviar, omitir, preencher, imaginar, falsear e o que mais seja próprio da essência do interpretar).”⁵⁶, realizamos nossa vontade de poder, projetamo-nos em linguagem, vida e existência, reduzindo assim as distâncias entre nós mesmos e a linguagem.

⁵⁴ NT “Tentativa de autocritica” §6 (p. 18)

⁵⁵ AS §119 (p. 221)

⁵⁶ GM III §24 (p.130)

“A crítica nietzschiana da linguagem e a sua crítica a verdade são desde sempre inseparáveis”⁵⁷. Certamente que, em Nietzsche, uma proposta de linguagem necessita enfrentar sua vinculação à verdade, bem como romper com esse ciclo vicioso...

1.3 NIETZSCHE E A VERDADE

Se existe uma pergunta emblemática ao Ocidente cristão, à filosofia e às ciências, ela mostra-se como: o que é a verdade? Buscamos – na resposta positiva – uma bússola que nos guie neste tenebroso mundo de “opiniões e aparências”. Porém, como toda questão ontológica – e a partir da mediação da linguagem –, a resposta não é unívoca.

Essa pergunta foi feita por Pôncio Pilatos a Jesus Cristo; como resposta, este se calou. Apesar de outrora, em suas pregações, o Cristo ter dito “eu sou a verdade”, as duas respostas (calar e “eu sou”) se apresentam simplistas demais para saciar a nossa devastadora “vontade de verdade”.

O “filho de Deus” nos deixou órfãos de uma resposta mais clara. 19 séculos depois, um pensador autointitulado “O anticristo”⁵⁸ nos responde que verdades são “(...) ilusões cuja origem está esquecida, metáforas que foram usadas e que perderam a sua força sensível, moedas nas quais se apagou a impressão e que desde agora não são mais consideradas como moedas de valor, mas como metal.”⁵⁹

Para Nietzsche, a verdade é uma pluralidade infindável de metáforas, metonímias, antropomorfismos. Dessa forma, não seria mais que relações humanas poética e retoricamente enobrecidas, elevadas, embelezadas que, após um longo uso, tornaram-se um hábito arraigado, apresentando-se dogmáticas, firmes, reguladoras e constringedoras.

Intelecto, razão, sentidos, palavras, conceitos – estamos enredados em uma teia de falsificações. A base de nossos entendimentos e juízos é falsa, não se pode “conhecer” o mundo,

⁵⁷ Suarez, 2011 (p. 107)

⁵⁸ EH Por que escrevo tão bons livros §2 (p. 53)

⁵⁹ VM §1 (p. 69)

pois “Estamos em nossa teia de aranha, e tudo quanto podemos colher com ela é unicamente o que se **deixa** colher por **nossa** teia”.⁶⁰

Conhecimento, ciência e verdade consistem em “(...) tomar o homem como medida de todas as coisas: mas em virtude disto parte do erro de acreditar que terá imediatamente todas as coisas diante dele na qualidade de puros objetos”.⁶¹ A crença na verdade nos leva a imaginar o mundo como estático, sem o devir da existência. Ignoramos a transitoriedade das coisas; imaginamos, almejamos e determinamos que tudo ocorra como sempre ocorreu.

“Basta considerar a ciência a humanização mais fiel possível das coisas, aprendemos a nos descrever de modo cada vez mais preciso, ao descrever as coisas e sua sucessão”.⁶² O conhecimento e as ciências, configurados como o ápice da arrogância humana de dizer como as coisas são, não passam de um discurso sobre o humano, um puro antropomorfismo. A ciência não possui nada de divino, verdadeiro ou neutro; é apenas “humana”.

O conhecimento “Naturalmente não é mais que um **reflexo de espelho**, um reflexo sempre mais claro.”⁶³ Ao olharmos, com as lentes do conhecimento, para o mundo, imaginamo-lo verdadeiro; não apenas este, mas também aquelas. Desta forma, em uma grosseira falsificação, justificamos conhecimento, mundo e a nós mesmos, pois nos olvidamos de que o tipo homem, ao olhar o mundo, “Transpõe, portanto, sua própria tendência ao mundo e acredita que o mundo também *deve* ser verdadeiro por respeito a ele”.⁶⁴

Olhamos ao devir da existência, admiramos a natureza, contemplamos o mundo e, nesse situar-se diante da vida, enxergamos valores, hierarquias, destinos, finalidades, ou seja, apenas relações humanas. No mover da vida, ignoramos todos

⁶⁰ A §117 (p. 90)

⁶¹ VM §1 (p. 71)

⁶² GC III §112 (p. 131)

⁶³ LF §102 (p. 35)

⁶⁴ LF §134 (p. 43)

os indícios de multiplicidade e transitoriedade. “Ajustamos para nós um mundo em que podemos viver – supondo corpos, linhas, superfícies, causas e efeitos, movimento e repouso, forma e conteúdo: sem esses artigos de fé, ninguém suportaria hoje viver!”⁶⁵ Domamos a vida, domesticamos o múltiplo e, assim, tornamo-nos senhores da existência.

“Mas nosso **instinto de conhecimento** se desenvolveu demasiado para que possamos ainda apreciar a felicidade sem o conhecimento, ou a felicidade de uma ilusão sólida e vigorosa, e soframos só com imaginar um tal estado de coisas!”⁶⁶ Abdicamos da vida em nome da verdade, a qual, como déspota do conhecimento, não permite concessões – devemos nos submeter ao seu poder.

Os “artigos de fé” metafísicos que permitem a nossa existência bifurcam a vida, criando oposições onde há apenas níveis, enxergando dicotomias onde há um todo complexo, indicando fixidez onde há movimento, nomeando uno o múltiplo, etc.

A ação homogeneizante proposta pelos “artigos de fé” também é uma ação valorativa, pois hierarquiza, valora, regulamenta e moraliza. Dessa forma, as essências – o que há de uno e intransmutável – são boas; as aparências – o múltiplo e transitório –, ruins. “Esta crença pressupõe, então, que existam verdades absolutas, e, igualmente, que tenham sido achados os métodos perfeitos para alcançá-las; por fim, que todo aquele que tem convicções se utilize desses métodos perfeitos”.⁶⁷

Eis o retrato do tipo humano moderno: a crença em que há verdades absolutas – passíveis de serem alcançadas a partir do exercício da razão –, bem como o uso correto da razão e a busca da verdade como dever absoluto à construção de um “futuro melhor”.

Diante do peso da “essência” do mundo, qual a dificuldade em conviver com a mentira, manipulação, aparência, ainda mais se a vida é aparência, erro, embuste, simulação e cegamento? Para Nietzsche, a verdade está associada à comodidade: “Por

⁶⁵ GC III §121 (p. 135)

⁶⁶ A §429 (p. 213)

⁶⁷ HH §630 (p. 266)

que, na vida cotidiana, os homens normalmente dizem a verdade? – Não porque um deus tenha proibido a mentira, certamente. Mas em primeiro lugar porque é mais cômodo, pois a mentira exige invenção, dissimulação e memória”.⁶⁸

A fé inabalável de que há (uma) verdade, sentido à existência, dependência da metafísica, terror diante do múltiplo, não revela “vocação para o conhecimento”, mas preguiça e comodidade diante do devir, fraqueza e gregarismo de rebanho.

Nietzsche realiza uma inversão conceitual, relativizando mentira e verdade, aproximando esta da máscara e aparência. Nesse dissolver das palavras, o que seria a aparência? “Aparência é, para mim, aquilo mesmo que atua e vive, que na zombaria de si mesmo chega ao ponto de me fazer sentir que tudo aqui é aparência, fogo-fátuo, dança de espíritos e nada mais (...)”⁶⁹

A aparência, enquanto atuação da existência, não se opõe a essência alguma, não é apenas uma máscara a ser retirada, pois atrás desta há sempre outra, nunca um rosto: “Abolimos o mundo verdadeiro: que mundo restou? O aparente, talvez?... Não! *Com o mundo verdadeiro abolimos também o mundo aparente!*”⁷⁰

Ao abolir verdade e essência, melhor que colocar em seu lugar aparência e mentira, seria dissolver as dicotomias, relativizar as oposições, fidelizar a si e ao mundo enquanto devir. Nietzsche aborda as verdades “(...) não para refutá-las – que tenho eu a ver com refutações! – mas sim, como convém num espírito positivo, para substituir o improvável pelo mais provável, e ocasionalmente um erro pelo outro”.⁷¹

O “mais provável” em Nietzsche não pode ser confundido com uma “verdade” ou finalidade, pois se configura como uma atividade criadora, visando construir e não encontrar. A denúncia do caráter antropomórfico da verdade não significa sua anulação, mas sim a redução de suas pretensões metafísicas, pois “É

⁶⁸ HH §54 (p. 54)

⁶⁹ GC I §54 (p.88)

⁷⁰ CI “Como o ‘mundo verdadeiro’ se tornou finalmente fábula” §6 (p. 32)

⁷¹ GM “Prólogo” §4 (p. 10)

marca de uma cultura superior estimar as pequenas verdades desprezíveis achadas com método rigoroso, mais do que os erros que nos ofuscam e alegam, oriundos de tempos e homens metafísicos e artísticos”.⁷²

Não se trata da escolha entre verdade e mentira, mas do uso que fazemos destas ferramentas que nos são disponibilizadas, relativizando os “artigos de fé metafísicos”. Nietzsche defende que a mentira é necessária, para que possamos expressar as verdades próprias. Àqueles que nos acusarem de mentirosos, diremos: “(...) que podem vocês saber disso, da astúcia de autoconservação, da racionalidade e superior proteção que existe em tal engano de si - e da falsidade que ainda me é necessária para que continue a me permitir o luxo de minha veracidade?”⁷³

As verdades próprias, construídas a partir das vivências, não necessitam ser cotejadas pelos valores metafísicos do rebanho. O critério para a criação do nosso conhecimento não é a adequação a um suposto mundo ideal, mas sim o quanto esse conhecimento afirma a vida, gera e possibilita de força e energia: “Portanto, a *força* do conhecimento não está no seu grau de verdade, mas na sua antiguidade, no seu grau de incorporação, em seu caráter de condição para a vida”.⁷⁴

Nietzsche nos desafia a criar nossas próprias verdades e sentidos educativos/formativos. Há uma filosofia afirmativa nele, que nos move a criar, ousar, tresvalorar. Os desavisados poderiam se perguntar: se Nietzsche é afirmativo, então por que este ataque virulento às crenças modernas? Por que atacar uma crença falsa?

Para além de um ataque ou crítica, a filosofia de Nietzsche é de suspeita e denúncia, pois a verdade, a crença na unidade, os valores morais e o espírito de rebanho – juntamente com a filosofia socrática/platônica/ cristã/racional – adoeceram o tipo humano.

O tipo homem – fruto dessa filosofia e desses valores – padece de um mal que paralisa e nega a vida: o niilismo, que na

⁷² HH §3 (p. 16)

⁷³ HH “Prólogo” §1 (p. 8)

⁷⁴ GC II §110 (p. 128)

modernidade ascendeu ao *status* de epidemia, perpassando todas as instâncias da existência humana.

O niilismo na obra de Nietzsche, segundo Peter Pál Pelbart⁷⁵, configura-se de quatro tipos, dos quais três são imobilizantes (negativo, reativo e passivo) e um, possibilitador de ação e criação (ativo).

O “niilismo negativo” é o tipo que reduz a vontade de potência à negação, se configurando como um agir depreciativo diante da vida. Nessa forma de niilismo, estão inseridos a metafísica, os valores teológicos, morais e racionais, além de tudo que nega a vida e o mundo sensível.

A verdade, nesse tipo de niilismo, apresenta-se de forma dogmática: hierarquiza, dicotomiza, determina e regulamenta existência, vida e mundo, a partir da negação do transitório, da aparência e do devir, com a afirmação de supostas essência, finalidade e racionalidade.

O “niilismo reativo”, como o próprio nome diz, reage ao negativo. Assim, propõe substituir os primeiros valores por outros, criando o imperativo moral, impregnado de desenvolvimento, felicidade, progresso, cultura etc. Esses valores exemplificam as promessas da modernidade, em que o homem moderno – que assassinou Deus – permanece envolto pela sombra dessa morte.

Esse tipo de niilismo recusa a verdade anterior e “cria” uma nova. Apesar de empreender uma ação destruidora e criativa, ele não refuta os vícios do anterior, sua crença na verdade foi reforçada nesse ato criativo.

O “niilismo passivo” aponta o cansaço e a frustração do homem que, cético e decepcionado pelas promessas da racionalidade e da modernidade, pensa que nada mais vale a pena; o nojo e a repulsa de uma existência absurda, repetitiva e sem sentido paralisam a sua ação. Para esse niilista, não há nada mais a fazer ou esperar.

Aqui não há mais verdade, valores ou determinações. A crítica aos valores voltou-se contra si mesma. Nada mais resta: todas as verdades são recusadas, até mesmo as que afirmam a existência.

⁷⁵ Pál Pelbart, 2006 (p. 227 a 220)

Por fim, o “niilismo ativo” – que se desdobra dos outros tipos –, ao qual só ascendem os tipos fortes e superiores. Estes dizem sim à vida e buscam realizar uma ação efetiva sobre ela. O convite niilista à destruição também o é à criação, pois novos valores só nascem após se destruírem os antigos.

A atitude ativa – face ao niilismo – busca tresvalorar, criar, reabilitar a aparência e construir novas verdades. Porém agora, consciente de que essas verdades são temporárias (apenas hábitos breves), busca não se comprometer rapidamente, mas estar livre para criar.

Fartos da verdade, ansiamos por dissolver as amarras que inibem a criação e a ousadia, almejamos voar, transcender, tresvalorar: “(...) o homem moderno começa a pressentir os limites daquele prazer socrático de conhecimento e, do vasto e deserto mar do saber, ele exige uma costa.”⁷⁶

Qual seria a costa onde podemos desembarcar depois de navegar este bravio mar de “verdades”? Que alternativas possuímos à verdade? Como fugir desta necessidade de conhecer a qualquer custo? Como colocar o conhecimento a serviço da vida, fugindo do niilismo da vontade de verdade?

Como alternativa, bálsamo ao niilismo e limitador das pretensões homogeneizantes da verdade, Nietzsche nos apresenta o perspectivismo; a vida enquanto obra de arte; a afirmação da vida a partir do trágico e a intuição como instrumento de busca do conhecimento.

O perspectivismo enquanto proposta filosófica se contrapõe à filosofia socrática/platônica/cristã/racional por defender múltiplas perspectivas sobre o conhecimento, a vida, o mundo, as coisas – tudo isso que por comodidade chamo de “realidade”. Em suma, o perspectivismo afirma a “interpretação”⁷⁷ como fundamento do conhecimento.

O perspectivismo nos desafia a abandonar nossas visões monolíticas e abraçar a multiplicidade, pois “(...) *quanto mais* afetos permitirmos falar sobre uma coisa, *quanto mais* olhos,

⁷⁶ NT §18 (p. 107)

⁷⁷ GC III §374 (p. 251)

diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso ‘conceito’ dela, nossa ‘objetividade’”.⁷⁸

O perspectivismo não é um mero relativismo, pois não defende que existam tantas “realidades” quantas interpretações que as apreendem, mas afirma que os conhecimentos são criados por interpretações, as quais necessitam de hierarquia a partir do critério de intensificar ou não a vida. “Se não existe uma única interpretação, se o conhecimento é perspectivo e as perspectivas são inúmeras é porque para Nietzsche o conhecimento não tem por objetivo atingir uma verdade, não tem nenhuma afinidade com o mundo.”⁷⁹ A função do conhecimento é impor, criar, construir sentidos e valores, não adequar-se a uma suposta realidade.

Por um lado, o perspectivismo contra a unicidade da verdade; por outro, a arte e a criação contra a verdade e a descoberta.

A arte se apresenta como alternativa à verdade, por a ela não se vincular. Por estar acima, para além, a arte não necessita da verdade, não possui a pretensão de sê-la. O discurso artístico vê com desconfiança o que denominamos realidade.

“A arte é, para Nietzsche, uma positividade: um prazer legítimo do homem, dado não pela ilusão de verdade, mas pela afirmação da verdade da ilusão”⁸⁰.

No embate com essa suposta realidade, a arte não busca entendê-la, justificá-la ou – a suma arrogância – corrigi-la, mas pretende ser unicamente arte e não realidade. Ela se posiciona acima da chamada realidade, sem pretensões metafísicas. “A arte é o único meio de expressão capaz de comunicar a parte de nossos estados internos não apreensíveis para a consciência e para a linguagem, o âmbito inconsciente caracterizado como afirmativo e produtivo”⁸¹.

A arte é um antídoto ao veneno da verdade, a única justificativa aceitável à existência. Com a arte, não morremos

⁷⁸ GM III §12 (p. 101)

⁷⁹ Machado, 1999 (p. 94)

⁸⁰ Mosé, 2011 (p. 81)

⁸¹ Cavalcanti, 2005 (p. 98)

intoxicados pela verdade: “Como fenômeno estético a existência ainda nos é *suportável*, e por meio da arte nos são dados olhos e mãos e, sobretudo, boa consciência, para *poder* fazer de nós mesmos, olhando-nos de cima e de longe e, de uma artística distância (...)”.⁸²

Somente quando cultivamos esta distância artística, observando a própria existência, podemos lidar com alguns de nossos vis detalhes. Caso contrário, a existência seria apenas o imediato, e esmagados pelo turbilhão da “realidade”, seríamos reduzidos ao simples subsistir. Porém, utilizando a arte como móbil e invenção, podemos criar nossa existência e nossos valores, nos quais o belo torna-se feio; e o feio, nobre e belo. Nesse cultivo de si, pode-se almejar tornar-se o que se é.

Nesta tarefa prometeica de tornar-se o que se é, a arte nos eleva para além da lama das necessidades imediatas. Com a espiritualização da vontade de poder, brincamos de deuses, ousando criar a própria existência, buscando valores mais elevados, almejando a imortalidade – não a decadente vida eterna cristã, mas sim a imortalidade grega, dos heróis trágicos, da obra que em suma é nossa existência.

Qual o sentido então de nos tornarmos artistas? Por que devemos almejar tornar a nossa existência uma obra de arte? Para fugir da verdade, construir uma boa consciência e fazer as pazes com a aparência. Muito além do binômio aparência/essência, a arte tem a capacidade de direcionar nosso olhar para a aparência – ao mesmo tempo perene e eterna –, ou seja, a vida em sua magnitude: sem as amarras do intelecto, em sua forma mais envolvente, bela, trágica e incoerente.

Outra alternativa à verdade é a sabedoria trágica, por enfatizar a vida, a ilusão e a aparência: “O conhecimento a serviço da vida torna-a melhor. É preciso *querer* até a *ilusão* – nisto consiste o trágico”.⁸³

A visão de mundo trágica torna-se superior à visão de mundo moderna, quando justifica as contradições da vida e do vir a ser a partir de uma perspectiva estética, não lógica e moral.

⁸² GC II §107 (p. 124)

⁸³ LF §37 (p. 8)

A beleza do mundo trágico não está na ausência de sofrimento, ilusão, engodo ou equívoco, mas sim na presença de vida, devir, mover e aceitação – até mesmo dos vis detalhes da existência.

A aceitação do caráter trágico da existência reduz nossas pretensões de verdade, pois na impossibilidade de saber como o mundo é, melhor aceitá-lo como se apresenta, conviver com a dúvida – utilizando-a como um mover – não em busca de uma resposta, mas como o trajeto da nossa autoformação.

Por fim, a ênfase na intuição para dissolver as amarras da lógica e da racionalidade, pois o jogo das palavras ganha vida própria no entrechoque dos conceitos via dedução. Para romper o círculo vicioso da dedução, o contraponto da intuição.

A intuição, como instrumento de busca do conhecimento, ilustra uma postura ativa diante da verdade, pois liga-se intimamente com o desapego às convenções e opiniões gerais. O tipo forte usa a intuição para criar, não a dedução para conformar.

A intuição se harmoniza com o vir a ser do mundo. Como é estética por natureza, ela não prescreve nem julga, tampouco condena; apenas contempla e admira, sem previamente estabelecer, mas visando novas regras.

Reduzidas as pretensões da verdade e apresentadas alternativas ao ímpeto de buscá-la, resta-nos admitir que “(...) tudo veio a ser; *não existem fatos eternos*: assim como não existem verdades absolutas. – Portanto o *filosofar histórico* é doravante necessário, e com ele a virtude da modéstia”.⁸⁴

Com a reabilitação da aparência, as possibilidades se multiplicam, não havendo uma essência ou uma verdade para ser buscada. Desobrigados do nosso trabalho de Sísifo (carregar a verdade), libertos das amarras da verdade, conquistamos a coragem de errar, ensaiar, adotar conclusões provisórias. A verdade “(...) tem menos importância e é precisamente por isso que os indivíduos e gerações inteiras podem afrontar tarefas grandiosas que outrora pareceram loucura ou jogo ímpio com o céu e o inferno.”⁸⁵

⁸⁴ HH §2 (p. 16)

⁸⁵ A §501 (p. 235)

Uma destas tarefas grandiosas é pensar a educação para além das suas bases fundacionistas, abandonando os mantras que habitualmente repetimos, e dirigir-se à educação munido de um martelo, para exercitar a iconoclastia, apontando os “pés de barro” do processo educativo.

“Quanta verdade *suporta*, quanta verdade *ousa* um espírito?”⁸⁶

⁸⁶ EH “Prólogo” §3 (p. 16)

CAPITULO 2

“Já mandei olhares prometendo o céu,
agora eu quero no grito,
vem (...)”
Cazuza

2.1 NIETZSCHE ESTUDANTE

Ao abordar a temática “educação com Nietzsche”, não podemos esquecer que o mestre também foi discípulo. Desta forma, pretendo debruçar-me sobre a formação do formador, e observar o caminho que ele percorreu para “tornar-se o que se é”.

Nietzsche nasce em 1844, em uma família com forte tradição eclesiástica, pois seu pai, avós, vários tios e alguns bisavós atuaram como ministros religiosos. Durante sua infância, o futuro filósofo do martelo conviveu em uma aura profundamente mística e religiosa.

Nietzsche foi estimulado precocemente à leitura pela enorme quantidade de livros que seu pai possuía. O escritório onde seu pai preparava suas pregações tornou-se seu lugar preferido, em que passava horas entre as estantes repletas de livros, muitos deles com numerosas ilustrações.

A morte prematura do seu pai, quando Nietzsche contava com 5 anos de idade, deixou-o sob a tutela da sua mãe, que o alfabetizou em casa, antes do ingresso na Escola Primária de Naumburg. Neste início de trajetória escolar, Nietzsche passou por diversas escolas, sempre avesso à convivência social, e muito compenetrado nos estudos e na vida religiosa. Will Durant comenta que: “Seus colegas de escola o chamavam de ‘ministinho’ e um deles o descrevia como ‘um Jesus no templo’”.⁸⁷

Aos sete anos de idade, Nietzsche ganha um piano e inicia seus estudos de música. Com 10 anos, ao entrar para o ginásio, dedica-se à poesia. A música e a poesia o acompanharam por

⁸⁷ Durant, 1964, p. 17

toda a vida. Durante o ginásio, realizou várias composições poéticas e musicais.

Com 14 anos, é admitido como bolsista no tradicional Colégio Real de Pforta, um prestigioso internato de educação clássica. Esse colégio era famoso por sua tradição humanista e rigidez. Ali ele aprende hebraico, grego e latim, além de receber uma extensa formação clássica.

A solidão do internato era mediada por horas a fio de leitura. Por isso, o jovem Nietzsche torna-se um leitor voraz, chegando “(...) a elaborar vasto plano de estudos, que englobava desde botânica, geologia e astronomia até latim e hebreu.”⁸⁸ Sem abandonar os clássicos, Nietzsche descansa da sua “sede de conhecimento” na música e na leitura de Byron, Schiller e Hölderlin.

Ainda em Pforta, Nietzsche funda – com mais dois amigos – a “Germânia”, uma sociedade literária e cultural “(...) cuja proposta era discutir questões ligadas à arte, à música e à literatura e incentivar a produção de textos, poemas e composições musicais que seriam submetidos à apreciação sincera desse círculo de amigos”.⁸⁹

Durante sua estadia em Pforta, Nietzsche adquire uma sólida formação humanística e clássica. Sua paixão pelos gregos já delineava seu futuro, a “filologia”; porém deixa-se levar pela tradição familiar e inicia o curso de teologia na Universidade de Bonn.

Nessa, conhece Friedrich Wilhelm Ritschl – um professor especialista em cultura, linguagem e escritores da Grécia e Roma clássicas. Incentivado por Ritschl, Nietzsche se aproxima cada vez mais da filologia, afastando-se da carreira eclesiástica.

Vários motivos levaram Nietzsche, com 21 anos, a abandonar Bonn e o curso de teologia: a desilusão pela religião, a paixão por filologia etc. Um dos principais foi a mudança de Ritschl de Bonn para Leipzig, onde se nomeou professor de filologia. Nietzsche segue com Ritschl para Leipzig, com o objetivo de cursar filologia, iniciando assim a sua brilhante e meteórica carreira de filólogo.

⁸⁸ Marton, 1985, p. 27

⁸⁹ Dias, 1993, p. 21

Em Leipzig, Nietzsche também descobre a filosofia de Schopenhauer a partir da obra “O mundo como vontade e representação”. Profundamente tocado pela obra, descobre em Schopenhauer um mestre a quem imitar, admitindo mais tarde em “Schopenhauer Educador” que o filósofo o inspirou a se voltar à filosofia.

A partir da leitura de Schopenhauer, o estudante Nietzsche passa a dividir seus estudos acadêmicos de filologia com um estudo autônomo de filosofia. Sua já conhecida dedicação aos estudos faz com que abandone a irmandade universitária Frankonia, pois essa participação estava atrapalhando seus estudos.

Com Ritschl e outros estudantes, funda a “Sociedade Filológica de Leipzig”, palco para a apresentação dos seus trabalhos. A trajetória universitária de Nietzsche é marcada por vasta produção acadêmica: escreve e publica vários artigos sobre muitos temas. De Theognis a Diógenes, o apetite de Nietzsche pelos clássicos não conhecia limites.

Ainda como estudante de filologia em Leipzig, Nietzsche é apresentado ao famoso compositor Richard Wagner, pelo qual nutrirá uma paixão e uma devoção extremas. Observando o Nietzsche estudante, podemos ver um inveterado e corajoso apaixonado que não mede as consequências de se entregar às suas paixões. Da religião à filosofia, passando pelos clássicos, Ritschl, Wagner e Schopenhauer, a virulência com que ataca os objetos da sua paixão não significa que deixou de amar, mas sim que seu amor é expresso a marteladas.

A importância dos mestres – Schopenhauer, Wagner e Ritschl – nunca foi negada por Nietzsche. Com a crítica à filologia, o rompimento com Wagner e o desprezo pelo “pessimismo” de Schopenhauer, Nietzsche já prenunciava o que mais tarde diria o seu Zaratustra: “Retribuímos mal a um professor, se continuamos apenas alunos”.⁹⁰ Dessa forma, os ataques a Wagner, à filologia e a Schopenhauer foram tributos de um discípulo que nunca se satisfaz em ser apenas aluno, mas construiu seu próprio caminho à revelia dos mestres.

⁹⁰ AZ I “Da virtude dadivosa” §3 (p. 75)

2.2 NIETZSCHE EDUCADOR

Como estudante em Leipzig, os estudos de filologia e a vinculação a Ritschl levam Nietzsche a almejar um novo caminho, o de educador: “(...) meu objetivo é tornar-me um mestre verdadeiramente prático e, antes de tudo, despertar nos jovens a reflexão e a capacidade crítica pessoal indispensável para que eles não percam de vista o porquê, o quê e o como de uma ciência”⁹¹.

Em 1869, por recomendação de Ritschl, Nietzsche é nomeado para a cadeira de filologia clássica na Universidade de Basileia, tornando-se professor aos 24 anos e recebendo o título de doutor pela sua produção acadêmica, ficando dispensado de apresentar a tese de doutoramento.

Conhecedor e contumaz crítico do meio acadêmico, Nietzsche aceita com relutância o cargo na Universidade de Basileia: “As funções e as dignidades são coisas que nunca se aceita impunemente. Todo problema reside em saber se as cadeias são de ferro ou de linha”.⁹² Em carta datada da véspera de sua partida para a Basileia, Nietzsche lamenta a um amigo que o tempo áureo de liberdade, em que a arte e o universo se lhe apresentavam como espetáculo, passou. Agora se inicia a tirania da deusa “obrigação cotidiana”.

Em seu esforço para não apenas reproduzir o conhecimento acadêmico, Nietzsche não quer ser somente mais um vasculhador dos textos antigos, fechado em seu gabinete, rodeado de um círculo de estudantes.

O professor Nietzsche quer levar seus estudantes a pensar por si mesmos – com um olhar singular sobre as ciências –, a estudar não apenas para buscar uma especialização, mas para refletir um modo de vida transbordante. Sem dissociar a academia da existência, o objetivo é uma educação fundamentada nas experiências e singularidades.

⁹¹ eKGWB / BVN - 1867, 539 - Tradução de Rosa Maria Dias (1993, p. 26)

⁹² eKGWB / BVN - 1869, 632 - Tradução de Rosa Maria Dias (1993, p. 28)

Nietzsche passa a dividir seus dias na Basileia com visitas a Richard Wagner, em Tribschen, e estudos de filosofia. Em 1870, Nietzsche confessa a Erwin Rohde: “(...) ciência, arte e filosofia crescem tão juntas em mim que um dia parirei centauros”.⁹³ Dessa junção de filosofia e filologia, nasce o primeiro “centauro”: a obra “O Nascimento da Tragédia”.

Esse nascimento engendra a morte da carreira do professor Nietzsche. Ao se colocar na fronteira entre filologia e filosofia, declarou guerra aos catedráticos de plantão que viram em sua obra um acúmulo de heresias filológicas e nenhum valor filosófico.

O desprezo acadêmico, que lhe foi imposto, custou um alto preço. Com o esvaziamento da sua classe, o outrora requisitado e badalado professor Nietzsche agora era evitado e recusado. Pessoalmente, Nietzsche não se abalou com o desprezo a sua obra, mas preocupava-se com o efeito da evasão dos estudantes para a saúde financeira da universidade.

Apesar das muitas críticas ao modelo pedagógico e do aborrecimento pela incompreensão da sua obra, o professor Nietzsche cumpre fielmente seu papel, lecionando com dedicação para os poucos estudantes que lhe são confiados.

Entre 1873 e 1875, Nietzsche escreve quatro textos, visando à arte da polêmica, denominados “Considerações extemporâneas”. Seu objetivo de polemizar é alcançado, e por toda a parte sofre ataques, críticas e elogios ao seu trabalho. Seu nome volta a ser citado no meio acadêmico e, dessa forma, recupera os estudantes outrora perdidos.

Mesmo com toda a efervescência acadêmica em torno dos seus escritos, Nietzsche considera o ambiente acadêmico sufocante, revoltando-se com as infinitas atividades às quais tem que se sujeitar para continuar na docência acadêmica. A partir de 1876, sua frágil saúde torna-se cada vez pior e, durante 04 anos, intercala poucos meses de atividade docente a muitos meses de afastamento, a ponto de inferir que a causa da sua enfermidade não era o corpo frágil, mas sim a “enorme violência”⁹⁴ acadêmica à qual se sujeitava enquanto educador.

⁹³ eKGWB / BVN - 1870, 58 - Tradução de Rosa Maria Dias (1993, p. 33)

⁹⁴ Dias, 1993 (p. 48)

Em 1879, encerra sua carreira de educador, recebendo do município, da sociedade acadêmica e da Universidade de Basiléia, pelos serviços prestados, uma módica pensão, que lhe permitirá viver sem preocupações financeiras. Nietzsche ficou na memória dos seus estudantes como um professor dedicado, querido e extremamente exigente, que cobrava a leitura dos textos clássicos, porém exigia que os estudantes exprimissem livremente seus pensamentos, sem repetir o conteúdo lido.

Ele defendia que a maior disciplina era necessária para uma maior libertação. Importava impor “freios e asas”⁹⁵ aos estudantes: freios para inibir as naturezas mais ávidas, que buscavam apenas reconhecimento, não crescimento; asas para levar ao voo e à ousadia as naturezas medíocres, que padeciam de medo da vida.

Rosa Maria Dias reúne, em seu livro “Nietzsche Educador”, belos testemunhos de estudantes⁹⁶ relatando um professor entusiasta e divertido, que buscava incentivá-los muito mais pelo exemplo do que pelos discursos. Um mestre que mais ouvia do que falava e, através de perguntas, estimulava-os a se expressar livremente.

Outra característica muito lembrada pelos estudantes era o espírito juvenil nietzschiano, pois o mestre não advertia explicitamente seus estudantes, mas os levava a refletir sobre suas ações. Por exemplo, o caso em que um estudante não leu o texto e, em vez de repreendê-lo, Nietzsche exigiu que a classe toda guardasse silêncio pelo tempo que seria dedicado à exposição do estudante.

Outro caso lembrado foi de uma atividade de tradução, em que o texto grego era vertido para o alemão oralmente. Um estudante leu o texto a partir de uma tradução que trazia escondida embaixo da carteira. O professor Nietzsche, então, em vez de se zangar, limitou-se a comentar: “É estranho: você parece ter em sua edição uma versão diferente da minha”⁹⁷.

Os muitos relatos recolhidos por Rosa Maria Dias possibilitam afirmar que, para além da crítica à educação de seu

⁹⁵ FP Julho de 1882 a inverno de 1883/1884, §5(121) (p. 186)

⁹⁶ Dias, 1993, p. 51 a 57

⁹⁷ Ibidem,

tempo, Nietzsche esforçou-se para ser um educador exemplar, motivando os estudantes a se colocarem à altura das suas exigências. A acuidade com que desempenhava seu papel de educador permitia que os estudantes observassem-no como um modelo a ser seguido.

2.3 A CRÍTICA À EDUCAÇÃO EMPREENDIDA POR NIETZSCHE

A crítica à educação, vislumbrada pelo Nietzsche estudante e professor, vai ser aprofundada pelo Nietzsche filósofo e escritor. A educação vivenciada em seus anos de estudante e professor será dissecada e exposta com todas as suas mazelas em seus escritos de filósofo.

Nesses escritos, Nietzsche argumenta que a racionalização da tragédia a partir da supremacia do apolíneo, iniciada com Sócrates, dominou a vida pela razão nos últimos 25 séculos do Ocidente. Este modo de vida *décadence*, bipartido de ver a vida a partir dos binômios corpo/espírito, abstrato/concreto, aparência/essência etc., parte de uma fé inabalável na racionalidade, enxergando sempre na educação a tábua de salvação da humanidade, apontando o processo educativo como a solução para todos os males do gênero humano.

As denúncias usuais do caráter castrador e formatador da educação se limitam a acusar o Estado ou o mercado como entes dotados de vontade e causadores dos males educacionais, olvidando-se de que eles são formados por humanos. Dessa forma, a crítica de Nietzsche é direcionada ao humano, não apenas aos frutos da sociabilidade.

Uma análise da educação à luz da filosofia Nietzscheana perpassa também a crítica aos modelos educativos que se colocam a serviço do Estado e do mercado, modelos estes reducionistas por enfatizarem apenas o caráter racional e conceitual do conhecimento. A vontade de verdade que permeia os modelos educativos, ao enfatizar a busca pela essência em detrimento da aparência, reduz a existência ao conceitual, elevando-o ao status de existente.

Com a transformação gradativa do conceitual em existente, vemo-nos cada vez mais enredados em teorias que, em sua arrogância, almejam dizer a existência como ela é. “O caminho é

a educação”⁹⁸, porém a história da educação é a história de um erro e “O homem foi educado por seus erros.”⁹⁹

Nietzsche aponta quatro erros nos quais a educação do homem incorre. “(...) primeiro, ele sempre se viu apenas de modo incompleto(...)”: partindo dessa visão incompleta, almejando uma educação para o tipo homem, não consegue abranger o tipo humano, limitando-se a um tipo histórico. “(...) segundo, atribuiu-se características inventadas(...)”: projetam-se essas características no humano, acreditando que previamente faziam parte dele.

A educação, depois de falsificar o tipo humano, incorre em um terceiro erro: o homem “(...) colocou-se em uma falsa hierarquia(...)” em relação aos animais e a natureza, posicionando-se fora da natureza/mundo, entronizando-se como “coroa da criação”. Por fim, o quarto erro da educação “(...) inventou sempre novas tábuas de bens (...)”, as quais, por um determinado tempo, são apregoadas eternas e absolutas. Esse erro acredita tornar o humano mais nobre, ao modificar o estado em que ele se encontrava, porém: “Excluindo o efeito destes quatro erros, exclui-se também humanidade, humanismo e ‘dignidade humana’”.

Os discursos educativos reproduzidos contemporaneamente estão, em grande parte, imbuídos deste forte teor abstrato e metafísico: “humanidade, humanismo e dignidade humana”. A dependência do abstrato acaba refletindo em uma educação que visa à domesticação e ao adestramento. Tal niilismo, que contamina a educação moderna, reproduz os valores niilistas advindos da política, ciência, arte, religião etc.

A racionalidade moderna projetou um modelo de sujeito com moral, psicologia, capacidade humana fixa e consciência de ser racional. Ao ser comedido e abstrato, ele usa a razão como tribunal das paixões, tornando-se soberano, autônomo, fixo e estável em um mundo objetivo. Esse fantoche moderno foi erigido como ideal a ser seguido e reproduzido pela educação moderna.

⁹⁸ LF §165 (p. 55)

⁹⁹ GC II §115 (p. 132)

Desta forma, a educação visa criar rebanhos dóceis, conformistas e ignorantes. Ao gestar o homem teórico que domina a vida pelo intelecto – separando vida e pensamento, buscando no conhecimento apenas criar mais saber –, sem colocar o saber a serviço de uma melhor forma de vida, esta educação para o rebanho coloca o conhecimento como fim de si próprio, para sua reprodução, não para sua realização ou superação.

Esta educação otimista e monolítica que reproduzimos, apesar de nos discursos alardearmos que queremos transformar, não passa de um conformar e deformar, pois todo o viés educativo se volta para o Estado e o mercado. Esse utilitarismo do processo educativo reflete-se no tipo humano contemporâneo, que sai dos ambientes educativos apto para ser usado pelo Estado ou pelo mercado, mas não para viver, pois estão dissociadas educação e vida.

Nietzsche, no “Crepúsculo dos ídolos”¹⁰⁰, argumenta que denominamos o “*amansamento*” da besta humana como “melhora”, e o “*cultivo*” de uma determinada espécie de humano como “enobrecimento”. Porém, sabe-se que o amansamento de uma natureza selvagem não a torna “melhor”, mas sim mais fraca; e o cultivo de um tipo específico de humano sempre ocorre em detrimento de outros tipos

Quando a educação atinge seu objetivo, observamos as virtudes particulares metamorfoseadas em utilidades públicas, estas consistindo em desvantagens para os indivíduos particulares. As características e virtudes mais particulares de um indivíduo são aplainadas a partir de um “(...) estiolamento sensorial-espiritual(...)”¹⁰¹. Isso leva a declínio, definhamento, fraqueza; para gestar, assim, as utilidades públicas da obediência, castidade, piedade, justiça, mediocridade e – por fim – homogeneidade.

O processo educacional seria “(...) um brutal adestramento, a fim de, com a menor perda possível de tempo, tornar útil, *utilizável* para o estado um grande número de homens jovens”.¹⁰²

¹⁰⁰ CI “Os melhoradores` da humanidade” §2 (p.50)

¹⁰¹ GC I §21 (p.69)

¹⁰² CI “O que falta aos alemães” §5 (p. 59)

Esta cultura alexandrina, sufocada pelo pó dos livros, tem como objetivo o homem teórico trabalhando para a ciência a partir das suas “forças cognitivas”. Esse é o ideal educativo. Qualquer outra proposta educacional necessita lutar para se realizar, ou seja, sua existência é apenas permitida como exceção, jamais como objetivo educacional.

Outro mal da educação moderna, execrado por Nietzsche, é a concepção de cultura histórica, que, ao privilegiar o passado, retira do presente sua efetividade e inibe o futuro. Uma concepção de história que não produz vida, incentivando um novo sentido ao presente, serve unicamente para manter a ordem e a mediocridade estabelecidas.

O excesso de história, movido por um saber a qualquer preço – a partir da ruminação de passado, cultura e memória –, termina por separar cultura e vida. A história a serviço do passado torna-se coveira do presente, empobrecendo e degenerando a existência, em vez de nutrir e alimentar a vida. Essa concepção histórica engessa e fossiliza o próprio tempo. Por fim, a demasiada ênfase na história preserva a existência de forma mumificada, impedindo o novo de nascer.

Em sua segunda consideração intempestiva, “Da utilidade e do inconveniente da história para a vida”, Nietzsche aponta três concepções de história: “(...) uma espécie *monumental*, uma espécie *antiquária* e uma espécie *crítica* de história.”¹⁰³. O excesso de qualquer uma dessas três é igualmente prejudicial à vida.

A concepção monumental, ao almejar reabilitar o passado, ignora o presente e o futuro. Da mesma forma, a concepção antiquária, ao intentar eternizar o passado, engessa o presente e enterra o futuro. Por fim, a concepção crítica, ao se arrogar como tribunal da história, ignora as contribuições do passado para o presente.

A supersaturação de uma época a partir da história, além de prejudicial à vida, pode ser perigosa de “cinco maneiras”¹⁰⁴: (1) gera uma diferenciação entre o ser íntimo e o mundo exterior, enfraquecendo desta forma a personalidade; (2) origina a ilusão

¹⁰³ HL/Co. Ext. II §2 (p. 18)

¹⁰⁴ HL/Co. Ext. II §5 (p. 40)

de que uma época foi melhor que as outras épocas; (3) perturba os instintos do povo e dos indivíduos, impedindo que eles atinjam a maturidade; (4) implanta a ideia de que somos seres tardios, devedores do passado; (5) desenvolve o espírito cético e cínico que, ao ser hipostasiado, paralisa e destrói a força vital.

A cultura livresca utiliza a história para despojar do presente a sua efetividade, pois arrasta sempre consigo seu cabedal de saberes, movendo-se sofregamente a partir desta crença paralisante que é o excesso de história. Apesar da crítica radical, em momento algum Nietzsche é contra o ensino de história, pois compreende que dela a vida necessita, bem como que ela é um elemento próprio do ser vivo. Seu embate é com o excesso de história que envenena a vida.

A educação, deste modo, está fundamentada em compreensões niilistas e metafísicas de cultura, história, conhecimento etc. Seu objetivo não é um humano forte e livre, mas um sábio – passível de ser utilizado, instrumentalizado, colocado fora da vida para, assim, conhecê-la de forma mais precisa. Nesta falsificação dos sentidos e do conhecimento, o que se obtém é um “grande tagarela”, que despeja sua verborragia sobre o estado, a igreja, a arte, o humano etc. Ao vaticinar impressões secundárias, apenas especula, nada vive, assemelhando-se a um “estômago satisfeito”, mas que nunca sentiu realmente fome ou sede.

Esta pseudocultura, fomentada pela educação a partir da disjunção entre corpo e espírito, enfatiza um viés livresco e enciclopédico dos conteúdos, com foco em um saber abstrato, deturpando os sentidos por subjugar-los ao intelecto. Então nos tornamos seres capazes de reproduzir uma série de conceitos sobre o mundo, mas desprovidos de qualquer experiência de mundo. Basta observar os estabelecimentos de ensino, onde a disciplina se volta muito mais para domesticar o corpo do que para ensiná-lo a experienciar.

Na construção do tipo moderno, a moral como instrumento de cultura e educação impõe uma série de interpretações fundamentais – a partir do seu sistema axiológico –, resultando em novas pulsões ou em alteração da hierarquia dos impulsos na estrutura de ordem e subordinação da qual o corpo se constitui. Este “amansamento da besta humana”, efetuado pela moral, a longo prazo tende a criar um novo tipo único de homem, em detrimento de todas as outras formas possíveis.

A modernidade, enquanto fruto da ação deste tipo humano, realizou o coroamento da mediocridade, banalidade, pequenez, vulgaridade e barbárie. Assim, a educação age buscando conservar os estudantes na ignorância das questões essenciais da existência, afastando-os da filosofia e experimentação da vida, fomentando apenas valores de adequação, integração e conformismo.

“A educação é um sistema de meios que visam arruinar a exceção em proveito da regra. A instrução um sistema de meios que visam ensinar o gosto contra a exceção, em proveito dos mediócras”¹⁰⁵. Para os educadores, os estudantes são algo novo, no qual trabalham para tornar uma repetição, peças novas para aparar e homogeneizar – apenas semelhança e igualdade devem imperar.

Não é à toa que: “Todas as escolas públicas são adaptadas para as naturezas mediócras, quer dizer, para aquelas cujos frutos não são levados em conta quando amadurecem”¹⁰⁶. A educação, da forma como é realizada, consiste em basicamente ser um meio de suprimir a exceção, arruinando a individualidade, tornando a singularidade desvio, anomalia e mal a ser combatido. Tudo isso em favor da regra e da homogeneidade.

O estado instrumentaliza a educação para assim manter o humano dependente. Para Nietzsche, há dois meios pelos quais o estado mantém o tipo homem em temor e obediência. Um, grosseiro e cruel: o exército. Outro, mais sutil e perspicaz: a escola. Através desta, o estado “(...) ganha a *pobreza* dotada, em especial a semipobreza intelectualmente ambiciosa dos extratos médios”¹⁰⁷.

No bojo e para além da educação, Nietzsche expande sua crítica à cultura, pois as compreende como indissociáveis, argumentando que não há cultura sem um projeto educacional, nem educação sem uma base cultural.

¹⁰⁵ FP 1887 a 1889, verão de 1888, §16(6) (p. 434)

¹⁰⁶ FP 1875 a 1882, setembro de 1876, §18(2) (p. 257). Tradução de Noeli Correia de Melo Sobrinho *in* Escritos sobre educação, 2011, p. 311 e 312

¹⁰⁷ OS §320 (p. 134)

A cultura e a educação realizariam um movimento de tensão e harmonia entre si, pois, para que haja cultura – entendida como “cultivo de si” –, é necessária uma educação – entendida como “adestramento seletivo”. Nesta, os indivíduos assimilam determinadas regras, hábitos e costumes para educarem a si próprios, contra a primeira educação recebida. Então, a cultura seria um produto – tardio da educação – que se transforma em fundamento educacional.

Partindo do pressuposto de que a educação desvinculou o homem da vida, bem como promoveu o empobrecimento da cultura, Nietzsche apresenta “quatro egoísmos” (como) nocivos à cultura.

Inicialmente, o “egoísmo dos negociantes”¹⁰⁸. Ao pensar em suas necessidades básicas e a partir dos seus valores, os negociantes fomentam uma cultura que busca uma educação rápida, com a maior quantidade de conteúdo no menor período de tempo, visando formar um ser que ganhe dinheiro – aliás, muito, nunca satisfeito com o que ganha.

Em segundo lugar, temos o “egoísmo do Estado”¹⁰⁹. Pensando na sua perpetuação o Estado promove uma extensão da cultura, visando atingir todos os seus cidadãos, para assim consolidar o seu domínio sobre todas as esferas da vida humana.

Em terceiro lugar, a cultura propagada por todos os indivíduos conscientes de possuir “fealdade e tédio”¹¹⁰. Esses, por variados motivos, buscam se camuflar a partir da “bela forma” que é a cultura, como ainda fugir do tédio, não passando de “(...) escravos atormentados por três 'M': o momento, as maneiras de pensar e os modos de agir”.¹¹¹

Por fim, o “egoísmo da ciência”¹¹², manifesto no utilitarismo dela. A ciência coloca-se a seu serviço, tornando-se útil a si própria. Esta aridez científica ignora o que não está na sua

¹⁰⁸ SE/Co. Ext. III §6 (p. 216)

¹⁰⁹ idem (p. 218)

¹¹⁰ Ibidem

¹¹¹ Idem (p. 221)

¹¹² Idem (p.223)

alçada, com um misto de insatisfação e nostalgia. Ela, em sua busca pela “verdade”, procede de tal forma que suga todas as energias do humano, tornando o tipo homem um pálido reflexo, um reles servidor da verdade.

Prosseguindo a crítica à cultura, em seu texto “Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino” Nietzsche aponta duas tendências na cultura moderna, reproduzidas nos estabelecimentos de ensino. Por um lado, a tendência à expansão, à ampliação máxima da cultura; por outro, a tendência à redução e ao enfraquecimento da cultura. Por mais que essas tendências se apresentem como opostas, as duas produzem o mesmo efeito nefasto.

A primeira tendência, visando à ampliação máxima da cultura, está diretamente relacionada à economia política e seus dogmas, pois defende “O máximo de conhecimento e cultura possível – portanto o máximo de produção e necessidade possível -, portanto o máximo de felicidade possível: - eis mais ou menos a fórmula”¹¹³.

Essa tendência cultural, fomentada pelo mercado, busca como fim lucro, dinheiro, ganho e acúmulo. É, pois, contrária à singularidade, solidão e cultura que demandem tempo. Ao defender o máximo em menor tempo, ela impossibilita o cultivo de si.

Em suma, o almejado é o utilitarismo do “homem corrente”, o qual é como uma “moeda corrente”, algo que pode ser instrumentalizado para maior ganho e acúmulo, no menor período de tempo. Essa tendência encontra eco nas vozes iluministas, que desejavam levar as “luzes” da sua cultura para todas as massas.

As promessas iluministas e modernas dessa orientação cultural, ao anunciar cultura para todos, prometem também nesse escopo felicidade, realização pessoal, ascensão social etc. Nietzsche alerta que “A grande massa irá um dia pular o grau intermediário e se lançar sem rodeios à felicidade terrena (...)”.¹¹⁴

Essa tendência cultural, ao almejar e fazer promessas que não pode cumprir, prenuncia a revolta da plebe, pois cultura não

¹¹³ EE “Primeira conferência” (p. 72)

¹¹⁴ Idem (p. 74)

é sinônimo de felicidade, tampouco de realização social. Para Nietzsche, a universalização da cultura se transforma em barbárie cultivada, pois a pulveriza, enfraquecendo-a ao buscar torná-la acessível a todos.

A ampliação da cultura, a partir dos estabelecimentos de ensino, também se converte em um instrumento de consolidação do Estado. Este, ao obrigar os cidadãos a participarem do ensino formal desde a infância, estende seus tentáculos a todos os ambientes da vida particular, controlando até mesmo a formação dos indivíduos.

Por outro lado, temos a tendência à redução e ao enfraquecimento da cultura, que busca formar indivíduos para servir, como funcionários públicos ou eruditos – denominados por Nietzsche de "filisteus da cultura" –, o Estado. Esta cultura acadêmica oficial, voltada para a especialização utilitária, desvincula da vida educação e arte, resultando em uma cultura jornalística, abstrata e supérflua. Com a expansão do conhecimento, os "filisteus da cultura" se debruçam sobre uma especialidade particular, ignorando o todo.

Para Nietzsche, essa redução cultural se assemelha à produção industrial, pois um erudito especialista no seu campo "(...) se parece com um operário de fábrica que, durante toda a sua vida não faz senão fabricar certo parafuso ou certo cabo para uma ferramenta ou uma máquina determinada, tarefa na qual ele atinge, é preciso dizer, uma incrível virtuosidade".¹¹⁵

Prosseguindo em sua crítica ao erudito, Nietzsche descreve minuciosamente este tipo humano: "(...) o erudito consiste em uma rede misturada de impulsos e excitações muito variadas, é um metal impuro por excelência".¹¹⁶

Acrescente-se, ao erudito, uma curiosidade forte que nunca arrefece, uma sede por aventuras do conhecimento, além de uma violência constantemente excitante do novo e do raro, com o desprezo pelo velho e enfadonho. O erudito, dotado de um instinto dialético de despiste e de jogo, alegra-se ao perseguir "(...) as pegadas da raposa do pensamento (...)".¹¹⁷ Seu prazer

¹¹⁵ Idem (p. 75)

¹¹⁶ SE/Co. Ext. III §6 (p. 224)

¹¹⁷ Ibidem

reside em espreitar, envolver e encurralar com astúcia, matando de acordo com as regras da sua arte, de tal forma que não é a verdade quem é buscada, mas sim a própria procura.

O instinto de contradição do erudito leva-o a se colocar e se sentir em oposição aos outros. Essa luta se torna prazerosa: a verdade, agora, passa a ser um pretexto para o embate; e a vitória pessoal, o objetivo. Por fim, outro instinto do erudito é encontrar certas verdades que possam ser utilizadas por determinados sujeitos, estados ou grupos sociais, econômicos e religiosos. O erudito percebe que presta um serviço a si mesmo, instrumentalizando a verdade.

Outras qualidades mais raras, mas também presentes no erudito, são¹¹⁸: (1) senso de simplicidade, associado a certa malícia; (2) adestramento do olhar para coisas próximas, ao lado de uma grande miopia para o longínquo e o geral; (3) prosaísmo vulgar, refletido nas suas inclinações e aversões; (4) miséria de sentimentos e temeridade diante do conhecimento; (5) medíocre autoestima, repercutida em sua modéstia, aliada a uma satisfação com suas misérias; (6) fidelidade extrema a seus mestres e guias, admitindo que sozinho jamais alcançaria algo; (7) hábito arraigado de seguir apenas o caminho para o qual foi empurrado; (8) fuga constante do tédio e do ócio, necessitando estar sempre ocupado; (9) instinto à escolha das verdades rentáveis, passíveis de serem instrumentalizadas, visando ao ganha-pão; (10) indigência de respeito dos seus pares e medo do desprezo; (11) vaidade simplória, visando ao reconhecimento como erudito; (12) motivação astuciosa para desatar pequenos nós da ciência, sem dispendir muito esforço; (13) por fim, instinto de justiça, que pode inflamar sua alma, arrastando-o para sempre a este estado medíocre em que realiza suas atividades diárias.

O afinco da crítica nietzschiana ao erudito demonstra a guerra declarada a este, que é considerado o ápice do projeto educacional moderno: um tipo humano homogeneizado, desprovido de singularidades. Este visa apenas à reprodução dos valores vigentes, pois uma linguagem viciada, transbordante de metafísica, destituiu-lhe do posto de criador de valores.

¹¹⁸ Idem (p. 224 a 228)

Como superar o erudito? Como devolver ao tipo humano a sua singularidade? De que forma agir para tresvalorar? Para além da crítica, Nietzsche tem muitas “propostas” à educação...

2.4 UMA PROPOSTA EDUCATIVA EM NIETZSCHE

Partindo deste diagnóstico da educação, podemos afirmar com Nietzsche que “(...) o edifício da educação foi considerado podre e por toda parte encontram-se indivíduos que silenciosamente já o abandonaram” ¹¹⁹. Uma “pedagogia nietzschiana” certamente pressupõe alterar, desfazer, inverter etc. os elementos apontados na crítica que o autor de “Assim falou Zaratustra” faz à educação.

Além de ter diagnosticado os males da educação, Nietzsche apresenta possibilidades para o cultivo de outra educação. Transmutado em “médico da civilização”¹²⁰, observo em seus escritos Nietzsche prescrevendo uma série de “fármacos” para vivificar essa moribunda chamada educação e combater os males educacionais.

Os fármacos, em um primeiro momento, podem parecer que mais mortificam do que trazem de volta à vida - desce amargo, é desagradável ao paladar e digerido com dificuldade -, pois nosso gosto e estômago estão demasiados acostumados às bebidas tenras do nosso sistema educacional, não temos o hábito de ingerir bebidas mais fortes como as nietzschianas. Porém, seguindo este tratamento, teremos não uma educação melhor, mas sim uma educação mais rica e abundante de vida.

Nietzsche tinha clareza de que seus fármacos não poderiam ser receitados a todos, pois antevia que o efeito da sua filosofia, caso massificada, seria devastador. Se o devir absoluto fosse apregoado, seguido da intangibilidade de todas as concepções, dissolver-se-iam todos os tipos e espécies, demonstrando a ausência da diversidade entre homem e animal, com essas doutrinas “(...) jogadas no povo durante uma geração, então ninguém deve se espantar se o povo naufragar no que é

¹¹⁹ WB/Co. Ext. IV §4 (p. 64)

¹²⁰ LF §175 (p. 61)

egoisticamente pequeno e miserável, na ossificação e ganância, ou seja, para ser, antes de mais nada, povo mutilado e extinto(...).”¹²¹

Devo lembrar que os fármacos não são únicos, nem o tratamento unívoco, pois este consiste em sugestões, não em doutrinação, desta forma um fármaco pode ser aplicado a mais de um mal. Nietzsche, como “médico da civilização”, desafia-nos não a aplicar os seus fármacos, mas a elaborar nossas próprias soluções.

Inicialmente, para pensar a educação, Nietzsche nos questiona: “(...) qual o tipo de homem que se deve criar, que se deve pretender, que tipo terá mais valor, o mais digno de viver, mais seguro do futuro”?¹²² Nietzsche nos responde a partir de Goethe: “(...) um homem forte, altamente cultivado, hábil em toda atividade física, que tem as rédeas de si mesmo e a reverência por si mesmo, que pode ousar se permitir todo o âmbito e a riqueza do que é natural, que é forte o suficiente para tal liberdade; (...)”.¹²³

Assumindo como norte que: “O homem é algo que deve ser superado.”¹²⁴, a educação para Nietzsche não deve determinar a tarefa, mas possibilitar a potência humana, para superar a mediocridade e realizar as tarefas mais grandiosas, tais como viver uma vida estética, tresvalorar os valores, cultivar um espírito livre etc. Vamos aos fármacos nietzschianos:

À divisão do saber e à atomização do conhecimento, que levam a uma ruptura entre conhecimento e vida, Nietzsche indica uma filosofia afirmativa, com base nas experiências e vivências particulares, pois, com sua visão de conjunto, a filosofia consegue integrar conhecimento e vida, cultura e natureza.

Contra a cultura utilitária, Nietzsche defende uma produção cultural desligada de qualquer utilitarismo, bem como uma formação desvinculada de qualquer objetivo prático, visando

¹²¹ HL/Co. Ext. II §9 (p. 84)

¹²² AC §3 (p.39)

¹²³ CI “Incursões de um extemporâneo” 49 (p. 99)

¹²⁴ AZ “Prólogo de Zarathustra” 3 (p. 13)

apenas levar o tipo humano a uma harmoniosa hierarquia dos impulsos amadurecidos e desenvolvidos.

Para os estabelecimentos de ensino e sua ênfase em uma cultura enciclopédica ou utilitária, Nietzsche aconselha fazer deles o lugar apropriado para reflexão, espírito crítico e atividade criadora, objetivando uma cultura nobre.

Contra uma educação que visa à domesticação, ao adestramento e ao caráter castrador e formatador, Nietzsche propõe produzir nos estudantes a capacidade de dar novos sentidos às coisas e aos valores. Leva-os, assim, a pensar a respeito do mundo à sua volta, reinterpretando-o, valorizando na sala de aula uma cultura de exceção, experimentação, risco e nuance.

Contra o egoísmo do Estado e para além do uso utilitário que este faz da educação e da cultura, Nietzsche defende que ele se inspire no Estado grego, onde, abdicando do seu papel regulador, atue em relação à educação e à cultura como um aliado “(...) forte, disposto ao combate, que escoltava através das rudes realidades o seu amigo mais nobre e, por assim dizer, quase divino, pelo qual se tinha admiração e do qual ele recebia em troca o reconhecimento”.¹²⁵

Contra o processo massificador da educação, Nietzsche recomenda a solidão e o ascetismo, pois estes “(...) são meios de educação e enobrecimento quase indispensáveis, quando uma raça pretende triunfar de sua origem plebeia e ascender ao domínio futuro”.¹²⁶

Contra o erudito, o filósofo, pois este, como indivíduo de responsabilidade mais ampla, volta-se não apenas a um tipo humano, mas também às múltiplas nuances deste humano. O filósofo consegue fazer uso das condições atuais deste tipo para incitar sua superação, instrumentalizando as religiões, as condições econômicas, políticas, sociais, educativas etc., visando à tresvaloração.

Porém a tarefa educativa libertadora do filósofo é tardia, somente quando “(...) estamos educados, segundo a opinião do mundo, descobrimos a nós mesmos: começa então a tarefa do

¹²⁵ EE “Terceira conferência” (p. 116)

¹²⁶ BM §61 (p. 59)

pensador, é tempo de solicitar-lhe ajuda – não como um educador, mas como um auto-educado que tem experiência”.¹²⁷

Contra o excesso de história na educação, Nietzsche propõe - para a cultura histórica - uma questão de dosagem: sem negar o sentido histórico, domina-o e o conduz a uma justa medida, colocando a história a serviço da vida. Desta forma, podemos fomentar uma cultura nobre, nascida e desenvolvida a partir da vida e das suas necessidades.

É melhor utilizar instrumentalmente a história de acordo com as necessidades. Desta forma, quando almejarmos construir algo grandioso, fazemos uso da história monumental; porém, quando o desejo for se ligar ao passado a partir de algo que merece admiração, mais recomendável o uso da história tradicional; já quando o presente nos tortura, inibindo o futuro, melhor nos desembaraçarmos de seu fardo com uma história crítica¹²⁸.

Serve-se, então, da história como um artista que não se deixa levar por este saber, mas retira dele o poder da sua criação, buscando no passado os modelos que não encontra à sua volta, absorvendo e transformando o saber histórico em inspiração para suas obras. “A arte não é, portanto, nenhuma mestra e educadora para a ação imediata; o artista não é jamais, neste sentido, um educador e conselheiro”.¹²⁹ A arte é uma educadora para as ações grandiosas, para a superação do homem.

Contra o professor “tagarela”, Nietzsche propõe educadores que estejam à altura do que ensinam. A educação necessita de educadores interessados em ensinar, que pesem cada conhecimento, pois podem não só ensiná-lo, como ainda - para além do discurso – ser o exemplo, pois: “Quem é professor nato considera cada coisa apenas em relação a seus alunos – inclusive a si mesmos”.¹³⁰

¹²⁷ AS §267 (p. 279)

¹²⁸ HL/Co. Ext. II §2 (p. 24 e 25)

¹²⁹ WB/Co Ext. IV §4 (p.66)

¹³⁰ BM §63 (p. 62)

Aos educadores, Nietzsche recomenda que se eduquem entre si, visando sempre aos exemplares mais raros, não em proveito do maior número, mas sim em busca do maior valor. Assim, podem agir como modelos, como alguém que - para além de apregoar - demonstra como se educar com disciplina, dedicação e paciência. Os educadores necessitam ser mestres de si mesmos, antes de almejam ensinar a outrem.

Os educadores devem se espelhar no Zaratustra pescador¹³¹: a pesca exige tempo, paciência, solidão e silêncio. Pescam-se os peixes-homens não para possuí-los como discípulos, prendê-los em si mesmos ou conquistar seguidores com características massificadoras; mas sim para elevá-los ao máximo deles mesmos, descobrir suas grandiosidades, buscar neles o que é maior que eles - ou seja, a partir deles, outra coisa que não eles.

Cabe aos educadores educarem contra a “educação”, trazendo à tona “(...) algo que resiste absolutamente a qualquer educação e formação, qualquer coisa em todo o caso de difícil acesso, como um feixe compacto e rígido: teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores”.¹³²

Libertam-se, assim, seus estudantes desta segunda natureza que é a educação, pois: “Conforme nos educam hoje, adquirimos primeiro uma segunda natureza, e a possuímos quando o mundo diz que chegamos a maturidade, emancipados, tornados úteis”.¹³³ Compete aos educadores desafiar seus estudantes para ousarem ser eles mesmos, recusando a formação que lhes foi imposta, tornando-os “serpentes” capazes de largar a pele educacional, quando por baixo deste verniz encontra-se madura uma primeira natureza.

Para que ocorra esta libertação, a condição necessária “(...) é uma escola severa, onde a perfeição será exigida como coisa natural, sem recurso aos elogios; onde haverá pouco conforto e muita responsabilidade; onde o corpo aprenderá a sofrer em silêncio e a vontade a obedecer e a comandar.”¹³⁴

¹³¹ AZ IV “A oferenda de mel” (p. 226)

¹³² SE/Co. Ext. III §1 (p. 165)

¹³³ A §455 (p. 222)

¹³⁴ Durant, 1964 (p. 73)

Essa proposta educativa é um duro caminho em direção à elevação do homem e, certamente, causará sofrimento, pois não se educa para o evitar, mas sim para suportá-lo, para rir dele: quem escala as mais altas montanhas ri de todos os males. A dor e a necessidade serão utilizadas para gestar o novo e o nobre, pois “(...) a tarefa do verdadeiro mestre é ‘purificar a cultura’, e despertar nos alunos a força diante da ‘visão das novas tendências’ que devem superar a mediocridade de então”.¹³⁵

Não confundamos, porém, sofrimento com castigo: o sofrimento que esta educação causa é devido à diluição das promessas educativas, à assimilação dos pressupostos que “a educação não traz felicidade”, “a educação não promove a ascensão social”, “a educação não torna o humano melhor” etc. A compreensão dos limites do humano e a necessidade de superação dessa condição causa sofrimento.

Mesmo defendendo uma educação rígida, Nietzsche era contra o castigo: “Deixamos de pensar tanto em castigar, repreender e melhorar! Raramente mudamos um indivíduo; e, conseguindo fazê-lo, talvez tenhamos conseguido algo mais, sem o perceber: nós fomos mudados por ele!”¹³⁶ Ao castigar, o educador está se deixando levar pelo estudante; entretanto, ao servir de exemplo, o educador está tentando levar o estudante.

O sofrimento, a dureza, as dificuldades e os desafios levariam a educação para além de mediocridade, banalidade, pequenez, vulgaridade, barbárie e homogeneização, pois agiriam como um estímulo à autossuperação.

No processo pedagógico, compete aos educadores não apenas provocar determinadas representações na consciência dos estudantes, mas principalmente educá-los contra si próprios e contra a educação recebida, para que eles interpretem as representações e desvelem os fantasmas nelas ocultos.

“No caso do indivíduo, a tarefa da educação é a seguinte: torná-lo tão firme e seguro que, como um todo ele já não possa ser desviado da sua rota”.¹³⁷ Sem fórmulas, sem receitas, o

¹³⁵ Sobrinho *in* Escritos sobre Educação, 2011, p. 33

¹³⁶ GC IV §321 (p.190)

¹³⁷ HHI §224 (p. 143)

indivíduo pensado em sua singularidade, particularidade, unicidade e interioridade, para que este possa ser levado até a sua própria altura, visando a todas as suas possibilidades.

Nietzsche deixa claro, em suas obras, que a tarefa da educação é contribuir à busca e à criação do tipo superior, do exemplar mais raro, do gênio: “A humanidade deve constantemente trabalhar para engendrar os grandes homens – eis aí a sua tarefa, e nenhuma outra.”¹³⁸

A busca por esse tipo grandioso e singular não se configura como uma educação apenas para alguns, mas sim como uma educação voltada à singularidade, não à massificação.

Ao compor o tipo grandioso, Nietzsche recorre aos gregos, buscando não um indivíduo, mas indivíduos grandiosos. Ao fazer uso da seletividade, o objetivo é chegar a alguns exemplares mais raros, não apenas a uma singularidade. “É este o germe da noção helênica de disputa: ela detesta o domínio de um só e teme seus perigos, ela cobiça, como proteção contra o gênio – um segundo gênio”.¹³⁹

Ainda que a natureza ame o raro e o singular, os gênios não são um resultado “natural” da humanidade, mas um confronto, um embate contra o ímpeto massificador das relações sociais que buscam sempre dissolver as diferenças. “Os homens elevados, portanto, são produções esporádicas, resultantes de um processo atávico de acúmulo de força e seletivo, e não alvos a serem atingidos, por um processo evolutivo geral da humanidade”.¹⁴⁰

Nas obras escritas durante sua prática docente, Nietzsche defendeu que uma educação voltada para o gênio deve construir, nos estudantes, um estado de espírito a partir do qual estes se compreendam como uma obra menor da natureza e, ao mesmo tempo, a prova dos fins maiores dela. Os estudantes precisam ter ciência de que neles “(...) ela malogrou-se, dever-se-ia dizer;

¹³⁸ SE/Co. Ext. III 6 (p. 213)

¹³⁹ CP “A disputa de Homero” (p.72)

¹⁴⁰ Frezzatti Jr. in Azeredo 2008, p. 61

mas quero honrar sua grande intenção colocando-me a seu serviço, a fim de que mais uma vez ela tenha mais sucesso”.¹⁴¹

Essa educação levaria o tipo homem a aceitar a condição de ser solo para o surgimento dos tipos mais elevados, pois uma pirâmide só se mantém com uma base ampla, “(...) embora uma educação correta devesse justamente aspirar, com todos os seus esforços, reprimir as ridículas pretensões de autonomia de julgamento e apenas habituar o jovem a uma estrita obediência sob autoridade do gênio”.¹⁴²

Em suas últimas obras, Nietzsche ainda se debruça sobre as tarefas dos educadores, pois, para que ocorra um processo de produção contínuo, ainda que esporádico de tipos superiores, indica “(...) as três tarefas pelas quais se necessita de educadores. Deve-se aprender a ver, aprender a pensar, aprender a falar e a escrever; o objetivo, nos três casos, é uma cultura nobre”.¹⁴³

O aprendizado, porém, não é algo mágico, divino ou milagroso; trata-se de uma árdua tarefa criadora de si, de acúmulo de forças, pois “(...) quem um dia quiser aprender a voar, deve primeiramente aprender a ficar em pé, andar, correr, saltar, escalar e dançar: - não se aprende voar voando”.¹⁴⁴

Para tornar os estabelecimentos de ensino instituições que formem para a vida, Nietzsche afirma como atividade primordial da escola “(...) ensinar o pensamento rigoroso, o julgamento prudente, o raciocínio coerente; por isso ela deve prescindir de todas as coisas que não são úteis a estas operações, por exemplo, da religião”.¹⁴⁵

A educação precisa abandonar os discursos metafísicos e religiosos, pois: “O interesse pela educação só ganhará força a partir do momento em que se abandone a crença em um Deus e

¹⁴¹ SE/Co. Ext. III §6 (p. 214)

¹⁴² EE “Segunda Conferência” (p. 86)

¹⁴³ CI “O que falta aos alemães” §6 (p. 60)

¹⁴⁴ AZ III “Do espírito de gravidade” §2 (p. 186)

¹⁴⁵ HHI §265 (p. 167)

em sua providência: exatamente como a arte médica só pode florescer quando acabou a crença em curas milagrosas”.¹⁴⁶

Fazendo uma analogia, Nietzsche constata que precisamos redirecionar nossos esforços, pois “(...) se a humanidade empregasse em educação e escolas tudo o que empregou até hoje em construir igrejas e se voltasse agora para a educação toda a inteligência aplicada na teologia.”,¹⁴⁷ certamente a educação não estaria neste estado deplorável.

No lugar dos discursos metafísicos e religiosos, os educadores necessitam “Ensinar ao homem, o futuro do homem como sua vontade, dependente de uma vontade humana, e preparar grandes empresas e tentativas globais de disciplinação e cultivo (...)”¹⁴⁸. Assim a educação poderá mudar os hábitos mais arraigados e permitir novas experimentações, fugindo da massificação e buscando a singularidade.

Ao retirar as “amarras metafísicas”, o tipo homem seria desafiado a buscar seus próprios objetivos, apoiando-se apenas em si e em seus pares. Na ausência de um caminho pré-determinado, só restaria aos estudantes traçar seu próprio caminho, pois quem “(...) aprende cria seus próprios dotes, contudo, não é fácil aprender e não é somente questão de boa vontade; é preciso saber aprender”.¹⁴⁹

A educação provocada pela filosofia nietzschiana certamente não pode prescindir de estar a serviço da vida, assumindo a vontade de poder da existência. Seu método consistiria em despedaçar os ídolos, possibilitando a tresvaloração dos valores. Esse processo formativo artístico, que harmoniza Apolo e Dionísio, é baseado na confiança e no exemplo, visando à exceção. Intenta, assim, levar cada um a se tornar o que é, tendo como norte um “Espírito Livre”.

Depois de percorrer a biografia de Nietzsche e observar sua concepção de educação, não posso me furtar de uma questão: por que ele deixou de ser professor? Certamente sua

¹⁴⁶ Idem (p. 153)

¹⁴⁷ LF §35 (p. 12)

¹⁴⁸ BM §203 (p.91)

¹⁴⁹ A §540 (p. 246)

doença teve um papel preponderante na decisão de abandonar a docência. No entanto, se durante muitos anos ele havia conciliado licenças para tratamento da saúde com períodos de trabalho, então por que esse rompimento radical?

Longe de buscar um único “motivo/causa”, gostaria de especular algumas hipóteses... Penso que Nietzsche cansou da linguagem acadêmica: muito mais do que as obrigações da deusa cotidiano, o ambiente acadêmico se mostrava incompatível com seu espírito filosófico.

Suas experimentações filológicas e filosóficas em o “Nascimento da tragédia” não agradaram o espírito ortodoxo da academia. Para alguém que buscava novas linguagens, o ambiente acadêmico oferecia apenas amarras, pois “Não há na universidade lugar para um indivíduo radicalmente autêntico e nada de verdadeiramente revolucionário poderá ter aí seu ponto de partida”¹⁵⁰.

Seu esmero com a linguagem, dizendo que preferia “(...) voltar a falar latim, porque tenho vergonha de uma língua tão desfigurada e tão profanada.”¹⁵¹, é outro elemento que me leva a pensar a fadiga com a linguagem acadêmica, além da tirania da compreensibilidade.

A necessidade de ser compreendido a qualquer custo mais tarde vai ser criticada, argumentando que “Todo espírito e gosto mais nobre, quando deseja comunicar-se, escolhe também os seus ouvintes; ao escolhê-los, traça de igual modo sua barreira contra os ‘outros’”.¹⁵² Como escolher os ouvintes dentro da academia?

Acaso não teria Nietzsche abandonado a carreira de professor em busca de outras linguagens? Deixou de ser gregário para se tornar um filósofo errante, experimentando novos ares, novas ideias, novas linguagens...

Quem sabe seu móbil não fosse consolidar uma “Germânia”, “(...) uma academia em estilo grego, onde, num ambiente de emulação, seria praticada uma educação mútua e

¹⁵⁰ eKGWB / BVN - 1870,113 – Tradução de Rosa Maria Dias (1993, p. 32)

¹⁵¹ EE “Segunda Conferência” (p. 81)

¹⁵² GC IV §381 (p. 257)

se usariam livros escritos pelos membros da comunidade como anzóis, a fim de atrair novos adeptos para a confraria de amigos.”¹⁵³

Ao se tornar um mestre que não queria discípulos (pois sabia da necessidade de estar sempre em formação), ao abdicar de falar na praça pública - pois aqueles ouvidos não foram feitos para suas palavras, o espírito gregário da turba não compreende as nuances de uma fala construída nos encontros que a vida possibilita -, estaria Nietzsche antecipando seu Zaratustra?¹⁵⁴

Zaratustra também se recusa a ficar apenas com os mortos. A tradição e os mestres são importantes, porém se faz necessário ousar, palmilhar alguns passos sem guia. Em vez de ser pastor ou cão de rebanho, prefere desgarrar as ovelhas, levando-as a experimentar outros pastos, a trilhar outras trilhas.

Apesar da ojeriza pelo gregário, Nietzsche/Zaratustra almeja não apenas a solidão, mas também “interlocutores” para mutuamente se formarem...

¹⁵³ Dias, 1993 (p. 48)

¹⁵⁴ ZA Prologo de Zaratustra §9 (p. 23)

CAPÍTULO 3

“Já que é festa,
que tal uma em particular? (...)”
Cazuza

Pensar COM Nietzsche exige o trabalho inicial de imbuir-se da atmosfera gerada pelo filósofo, para então dirigir o olhar à educação. Dessa forma percorri, nos capítulos anteriores, o labirinto nietzschiano. Ao ingressar na filosofia de Nietzsche, palmilhei seus caminhos e busquei valores, conceitos, designações e críticas que pudessem ser úteis para lançar um olhar sobre a educação.

Este momento exige um afastar-se de Nietzsche, para que o filósofo não se torne um novo ídolo. Este afastar é necessário para pensar COM e não COMO. Ao afastar-me, permito um reflexo do filósofo do martelo sobre o texto e, assim, ousar ensaiar alguns passos próprios, nesta “tarefa prometeica” de tornar-me quem eu sou.

Motivo-me pelo poder demiúrgico da linguagem, à qual “(...) basta criar novos nomes, avaliações e probabilidades para, a longo prazo, criar novas coisas.”¹⁵⁵ Busco novas avaliações e probabilidades de uso para um termo caro à nossa educação, autonomia. COM Nietzsche, analiso este termo, buscando seus elementos constitutivos que foram esquecidos ou escamoteados, para assim tresvalorar, ou seja, procurar novos valores, mas também mover, deslocar, retirar do lugar usual, reabilitar alguns significados, corromper outros e inventar complementos a eles.

Neste escrever COM, o pensamento de Nietzsche é a linha que costura minhas reflexões, linha que une, sobrepõe e afasta muitas outras influências. Sou múltiplo; como poderia ser uno, igual ou diferente? Arregimento outros cúmplices, fazendo um “uso interessado” deles, intentando “multiplicar os olhos” sobre os conteúdos analisados. Dessa forma, minhas escusas se a “coerência” é uma linha pouco usada no tecer; enquanto teço,

¹⁵⁵ GC II §58 (p. 91)

Nietzsche me sussurra: “Somos *fecundos* apenas ao preço de sermos ricos em antagonismos;”¹⁵⁶

Provocado por Nietzsche, busco batalhas que me rendam combate e adversários dos quais eu possa me orgulhar. Dessa forma, analiso a marteladas para, então, reconstruir o significado do conceito de Autonomia e seus principais correlatos (vontade, dever etc.).

3.1 MARTELANDO O CONCEITO DE AUTONOMIA

Autonomia é um daqueles termos que se tornou *habitué* de discursos educacionais, escolas e documentos oficiais, vide a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que determina como função do ensino médio “(...) desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico”.¹⁵⁷ Autonomia também aparece “(...) como princípio didático geral proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais: uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos (...)”.¹⁵⁸

Falamos, repetimos, enfatizamos e defendemos uma educação para autonomia, mas afinal o que é autonomia? Não seria este mais um daqueles termos desgastados pelo uso, “(...) moedas nas quais se apagou a impressão e que circulam como metal”.¹⁵⁹

Para pensar autonomia vinculada à educação, não posso me furtar de dialogar com Kant. Desta forma pretendo observar a concepção e os fundamentos da autonomia em Kant, bem como os efeitos disto na educação.

Não são poucos os paralelos entre o pensamento de Nietzsche e o de Kant. Tanto este quanto aquele se voltaram contra a tradição metafísica, visando ao pensar e ao agir

¹⁵⁶ CI “A moral como antinatureza” §3 (p. 35)

¹⁵⁷ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - seção IV, artigo 35, parágrafo III

¹⁵⁸ Brasil, 1997, (p. 62)

¹⁵⁹ VM §1 (p. 69)

próprios, sem a dependência de outrem, afirmando a necessidade de libertar-se das amarras da ignorância, assumindo a responsabilidade por si.

Estas são algumas das aproximações, porém gostaria de apontar os afastamentos. Lembro que meu intuito não é simplesmente contrapor os pensadores, criando dicotomias entre os mesmos, mas sim palmilhar o que Kant palmilhou e ousar dar mais alguns passos com Nietzsche.

A autonomia em Kant se relaciona diretamente com maioridade. Em seu famoso texto “O que é o Esclarecimento”, Kant afirma: “Esclarecimento é à saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo.”¹⁶⁰ Dessa forma, a autonomia seria o uso pleno e público da razão, atingindo a maioridade enquanto capacidade de legislar sobre si próprio.

Ainda no bojo de “O que é o Esclarecimento”, autonomia seria o uso pleno e público da razão. Assim, a autonomia da vontade se relaciona diretamente com a liberdade da vontade e da razão; essa autolegislação da razão determinaria, de forma deontológica, por meio de normas e valores, toda a práxis humana. Em seu sentido mais amplo, o “projeto iluminista” (esclarecimento) visa libertar os homens dos seus medos, tornando-os senhores dos seus destinos.

Basicamente um ser autônomo em Kant é um sujeito “*sapere aude*”, que ousa saber, tem a coragem de utilizar plenamente e publicamente a sua razão. Um sujeito que, movido pelo imperativo categórico, realiza as suas ações a partir de uma ética do dever, como lei moral para o agir segundo regras ou máximas universalizáveis. Dessa forma, autônomo seria alguém capaz de tomar suas próprias decisões, sem ser tutelado ou guiado.

Para Nietzsche, a autonomia é algo que deve ser entendido como um vir-a-ser, uma potência da capacidade humana de autodeterminação. Em uma perspectiva histórica e genealógica, a autonomia seria uma construção tardia da consciência moral, a partir de um desenvolvimento que vem

¹⁶⁰ Kant, 2005, (p. 63 e 64)

desde a pré-história - com o hominídeo pulsional - até os dias de hoje - com o humano como “animal político”¹⁶¹. Em suma, autonomia é a potência de responsabilizar-se por si e pelo futuro.

A liberdade e a autonomia se apresentam como resultados tardios de um terrível esforço de sublimação a que submetemos nossas forças instintivas mais latentes e anárquicas. Este efeito tardio certamente não está acabado, mas buscando o seu lugar na guerra de impulsos em que consiste o animal humano, por isso a dificuldade para mensurar ou trazer à tona algo ainda informe.

Como lembra Nietzsche, no caso da consciência – outro resultado tardio: “Antes que uma função esteja desenvolvida e madura, constitui um perigo para o organismo: é bom que durante este tempo ela seja tiranizada!”¹⁶² O perigo presente na não maturação da autonomia e da liberdade é a transmutação que estas forças fazem, mesclando-se com outras forças e muitas vezes usurpando o seu lugar, neste caso ocupando o lugar da disciplina e da vontade.

A autonomia em Nietzsche, configurada como a capacidade histórica de autodeterminação e de responsabilizar-se por si, aproxima-se muito da concepção de Kant. Os afastamentos decorrem da concepção ética. Se para Kant a autonomia se dá fundamentada em uma ética do dever, para Nietzsche esta não há. Talvez haja uma ética de promoção da vida, da existência trágica, da fidelidade a si. Como diria Oswaldo Giacóia Jr., uma “estilística da existência”¹⁶³, sem imperativo categórico ou leis da razão determinando previamente os valores, mas uma ética que constrói os valores nos encontros que a vida possibilita.

Se por um lado a autonomia em Kant se relaciona diretamente com o outro, por isso a ética do dever, a boa vontade, o uso público da razão etc.; por outro lado a autonomia em Nietzsche é construída historicamente pelo sujeito que constrói a si mesmo, no embate com os outros e consigo. Esta construção da “identidade pessoal” em Nietzsche só pode se dar

¹⁶¹ Giacóia, 2012 (157)

¹⁶² GC I §11 (p. 61)

¹⁶³ Giacóia, 2012 (p. 147)

ao “final de um percurso”, ela é conquistada apenas “(...) na trajetória da bio-grafia, na linha traçada por nossas escolhas e nossos feitos, compondo assim a unidade de um estilo”¹⁶⁴.

No contraponto à autonomia iluminista configurada como uma capacidade compartilhada entre os humanos, a unidade de estilo que caracteriza uma existência em Nietzsche aponta o alcance da autonomia como um momento de individuação e diferença.

A ética do dever tão presente na autonomia kantiana pressupõe, prioriza e move-se em direção ao outro. Este mover-se em direção a um fim ofusca a formação individual, o cultivo de si. Não se está apregoando, via Nietzsche, um egoísmo exacerbado, mas sim um mover-se em direção a si, pois “Ninguém pode construir para ti a ponte sobre a qual precisamente tu tens de passar sobre o rio da vida, ninguém além de ti mesmo”.¹⁶⁵

A ética do dever que perpassa o conceito de autonomia humanista busca princípios universalizáveis, alijando assim do seu horizonte tudo o que não se enquadra em seus ideais. Desta forma, é a própria concretude da vida que é rejeitada, já que, ao buscar o universalizável, a hegemonia racional exclui todos os elementos que escapam desta forma de operar o pensamento.

Estes discursos “logocêtricos”, centrados na racionalidade, limitam-se ao âmbito teórico, em que os problemas são resolvidos no entrechoque dos termos, sem perpassar as vivências. Assim os problemas do mundo concreto são esquecidos, pois nem sempre podem ser pensados enquanto conceitos.

Estas “éticas” almejam aplicação como se possuíssem validade absoluta e estivessem fundamentadas na concretude da vida. Todavia as experiências mais comuns da vida escapam destas doutrinas herméticas. A racionalidade, que possui seu modo particular de operar estas questões, parte do pressuposto de que tudo o que não pode ser universalizado ou compartilhado não vale a pena nem o esforço.

¹⁶⁴ Ibidem (p. 177)

¹⁶⁵ SE/Co. Ext. III §1 (p. 164)

Porém, quando tudo o que não foi abordado pela razão nos toca, as questões ditas subalternas são alçadas à categoria de “aberração”, algo passível de ser evitado. Com Nietzsche, é possível justamente observar as nuances destes discursos éticos, movendo-se pelas penumbras da razão. Ao criticar a unidade da razão, abrimos a discussão para as singularidades e diferenças.

Além da ética do dever, outro termo muito presente na concepção de autonomia em Kant é a noção de maioridade - uso pleno e público da razão. Este uso, apregoado pelo moderno projeto iluminista (esclarecimento), enaltece e fundamenta um Homem (com letra maiúscula), adulto, dono do seu próprio destino, que, ao analisar a sua história observando a “evolução da razão”, torna-se senhor do seu passado e futuro, pois assim se liberta de todas as amarras metafísicas, religiosas, supersticiosas etc.

Esta visão de Homem encontra eco na concepção idealista de “marcha da humanidade” em busca da sua realização. Esta concepção naturalista e finalista de Homem pressupõe uma história universal com a práxis humana, visando à realização plena da natureza humana em busca da sua “verdadeira humanidade”.

O outro novamente surge, nesta definição de Homem, enquanto sujeito da razão, sujeito moral. O outro está na interiorização do oposto, na subjetivação do seu antípoda. O Homem assume uma dupla função devido ao outro, pois vigia e é vigiado, domina e é dominado, julga e é julgado, castiga e é castigado, manda e obedece, etc.

Uma dificuldade para se pensar o projeto iluminista, hoje, é que a razão se converteu em um princípio de dominação, controle e exploração, vide os totalitarismos políticos, a destruição do meio ambiente, a aniquilação cultural etc. tão presentes desde o último século.

O projeto iluminista realizou um tipo de homem, não sua pretensão de realizar o “Homem”, pois observamos a multiplicação de apenas um fragmento do Homem: o tipo burguês que rege a vida pela razão, domina a existência pelo intelecto, ao mesmo tempo seguro e reprimido, um ser avesso a grandes realizações, medíocre e hermético.

Para criar um tipo único de humano, utiliza-se um tipo único de educação. Este foi o estratagema do iluminismo, vide

suas pretensões universalizantes de educação, didática, conhecimento, ensino etc.

Distante de pensar apenas uma natureza humana, ou imaginar que a “marcha da humanidade” visa à realização plena do Homem, Nietzsche observa a história como um fluxo, e a “marcha da humanidade” como a realização da mediocridade - a supremacia do comum sobre a exceção.

No lugar da maioridade, Nietzsche nos desafia a pensar de outro lugar, a partir da figura da infância, da criança: a famosa passagem do Zaratustra, que narra “Das três metamorfoses”¹⁶⁶, aponta outros lugares para pensar as transformações do tipo homem.

A primeira metamorfose é a do camelo: um animal de carga, resistente, gregário por natureza, domesticado e servil. Esta primeira metamorfose é o alvo da crítica iluminista: a libertação do servilismo, o tornar-se senhor do seu destino.

A segunda metamorfose é a do leão: animal forte, ousado, conquistador, que luta para ser livre. Esta segunda metamorfose exemplifica a batalha pela autonomia: o leão afirma o seu “eu quero” contra o “tu deves” do camelo; o leão seria o espírito moderno iluminista e a sua batalha em prol da liberdade, emancipação e autonomia.

Por fim, a terceira metamorfose na figura da criança. A criança exemplifica a inocência, o esquecimento, a afirmação, a criação, o jogo, o devir. Mas por que o leão tem que se tornar criança? O leão, em sua luta em prol da autonomia, observa o mundo como providência; apesar da sua força, ainda está enredado no mito de que os nossos esforços serão recompensados; nossas intenções, compreendidas; e nossa existência, justificada.

Neste sentido, o leão é menor que a criança. No leão, ainda há metafísica: a esperança de realização da natureza, a luta em prol do melhor, do mais alto, do mais digno. Na criança está a inocência: nada antecipado nem projetado, tampouco idealizado. A criança não busca cumprir nada, não pensa em culminar em algo: é um jogo, um mistério e um limite.

¹⁶⁶ ZA I “Das três metamorfoses” (p. 27)

A criança é autônoma por não se vincular a um objetivo: é um devir, pois move-se sem garantias, sem pretensões. Desta forma, na criança se manifesta uma liberdade afirmativa, não reativa como no leão que busca destroçar as amarras. A criança não luta contra as amarras, já que com elas não se importa e até se realiza, pois nela os conceitos deslocam-se para outro entendimento. Assim a autonomia e a liberdade estão no mover-se em direção ao novo, na transgressão, no ir além, no buscar novas possibilidades; não no romper as amarras.

É possível observar que, em Kant, a autonomia se assemelha a aprender e se ajustar; já em Nietzsche podemos pensar a autonomia como um nem sempre se ajustar, mas como um criar: o que importa não é o ajuste, mas sim o que você faz apesar de todos os instrumentos de ajustes.

Em uma belíssima e poética passagem ¹⁶⁷, Nietzsche aponta sua visão de mundo como um monstro de força sem começo nem fim; onipresente, uno e múltiplo como um jogo e onda de forças; uma eterna ausência de ordem, sem encadeamento de formas ou beleza, apenas a beleza trágica; uma constante luta por domínio; um fluxo, devir, caos incessante, eternamente mudando, criando e recriando.

Este mundo se apresenta como uma criança: brincando, construindo e destruindo em um puro mover inocente, sem culpa, sentido ou recompensa. Eis uma alternativa estética para fundamentar a autonomia: o mundo como devir; e o humano, enquanto criança.

O humano, transmutado em criança, age no mundo como um criador - e até de valores. Em sua condição de criança, ele possui liberdade para brincar, construir e destruir valores, sentidos e significados. Ao fazer e desfazer avaliações, no mover inocente da criança, nossas ações se situam além de bem e mal.

3.2 AUTONOMIA E EDUCAÇÃO

Nenhuma concepção pedagógica nega uma formação que desenvolva no indivíduo a capacidade para a autonomia, porém os significados dos conceitos não são unívocos. O conceito de

¹⁶⁷ FP 1884 a 1885, Junho - Julho de 1885, §38(12) (p. 528 e 529)

autonomia no viés moderno/iluminista vem acompanhado de normas e regras que necessitam ser valorizadas, aceitas e seguidas. Estas são criadas e impostas a partir de objetivos nem sempre claros e evidentes, porém atuantes enquanto forças. Em suma, essa tão proclamada autonomia, em última instância, não passa de uma heteronomia disfarçada, camuflada e oculta em meio a um discurso tão belo.

Olhar de forma mais acurada o conceito de autonomia leva à compreensão que ela pode ser definida como a capacidade de seguir regras, normas, costumes e adotar determinados valores morais. A questão que permanece é: seria - apenas - isso autonomia? Este lado obscuro da autonomia se assemelha à denunciada domesticação com vistas ao melhoramento ¹⁶⁸. Ademais, a vinculação da autonomia a regras e normas desfaz a sua bela sintonia com a capacidade racional do tipo humano, pois observamos cotidianamente que grande parte dos seres ditos irracionais também podem ser adestrados para seguirem regras e normas.

Voltando o olhar para a educação, a autonomia enquanto maioridade, pleno uso da razão etc., não tem cumprido o seu papel de “realizar a natureza humana”, simplesmente porque na multiplicidade de humanos, naturezas, culturas etc. em que vivemos, é no mínimo etnocêntrico eleger uma natureza para ser realizada.

Além disso, a educação imbuída da missão de “realizar as naturezas”, que apresenta como objetivo a finalidade específica para a autonomia, dificulta observar a relação entre os resultados alcançados elencados nos instrumentos de avaliação e os objetivos propostos, ficando sempre em aberta a questão: qual a finalidade da educação? A educação deve ter UMA finalidade específica?

Na educação, partimos do pressuposto de que a autonomia é o uso pleno da razão, bem como de que o processo educacional deve realizá-la. Desta forma, nossa educação massifica, homogeneiza, sufoca as singularidades; em suma, uma educação para o rebanho.

A educação pautada pela concepção moderna/iluminista de autonomia, ao invés de gerar seres livres e capazes, gerou

¹⁶⁸CI “Os melhoradores da humanidade” §2 (p.50)

seres medíocres e homogeneizados. Para Nietzsche, uma formação atenta às singularidades do tipo homem consiste em construir, desabrochar, libertar as especificidades, as potências individuais.

Esta é possível se pensarmos a autonomia como livre jogo de criança, devir, possibilidade de encarar a vida sempre como nova, imediata, inédita. O processo educacional, na esteira desta concepção de autonomia, voltar-se-á para a exceção, a singularidade, a realização imediata, e não para a realização futura.

Ressignificando autonomia, é possível pensar em uma educação que, em vez de apenas “lutar contra as amarras”, busque realizar e se concretizar “apesar das amarras”. Desta forma, direcionamos nossas energias para o momento, não para a esperança de um futuro melhor.

Ao realizar o momento, damos vazão à criação, ao novo, ao devir, ao fluxo, cultivando hábitos breves, sem se comprometer rapidamente. Esta é uma educação em construção, a qual rompe com os pressupostos de passado e futuro. Ao recusar as determinações do passado, ela não se volta para um futuro, mas simplesmente aceita o momento.

A educação no viés moderno/iluminista volta-se para um objetivo: a autonomia. Já em Nietzsche, a educação volta-se para o processo educativo, aceitando e acolhendo o tipo homem, não visando torná-lo outro que não ele mesmo; em suma, uma educação para “tornar-se o que se é”.

3.3 A AUTONOMIA NA ATUAÇÃO DOCENTE

Enquanto educadores, movemo-nos sob qual autonomia? Uma autonomia que culpabiliza (responsabiliza), fundamentada em um ideal; ou uma autonomia circunstancial, para um agir inocente? Que outras autonomias são possíveis?

Nossos processos formativos para o magistério nos enredam a partir de discursos salvacionistas e messiânicos, afirmando a “missão” do professor e o “dever” do educador. Isso ao colocar sob a educação e, consecutivamente, sob o educador a responsabilidade por “mudar” o mundo, ou seja, quando não gostamos nem queremos, tampouco aceitamos o que vemos,

delegamos à educação e aos professores “ajustarem” essa realidade, para que ela se mostre - pelo menos - suportável.

Assim movido pela sua “autonomia” fundamentada na liberdade da vontade e da razão, o educador necessita “dar conta” do processo formativo, construindo novas “autonomias” similares à sua. Qual o problema com esse processo?

Inicialmente, o problema que se apresenta é o engodo de pensar que esse sentido de autonomia é a mais nobre capacidade que podemos atingir. Em seguida, achar que devemos construir tal processo em nossos estudantes, olvidando que essa autonomia, em seu belo discurso de liberdade e vontade, traz em seu bojo a culpa e o ressentimento.

Escamoteada nas entrelinhas desse discurso está a concepção de que o professor que, instrumentalizado por este discurso “emancipatório”, não construir - levar, direcionar, despertar - essa mesma autonomia em seus estudantes, terá fracassado em sua “missão” pedagógica, restando-lhe a anátema da consciência e - muitas vezes - dos seus pares.

Formados a partir desta concepção de autonomia, estamos sempre operando na esteira do “déficit”, pois somos lembrados continuamente de nossa “nobre missão”: que não estamos nos dedicando o suficiente, nem agindo corretamente. Concluímos que o fracasso em construir a autonomia se dá devido ao equívoco dos nossos esforços, não à concepção que possuímos de autonomia.

Ao analisarmos um processo pedagógico e não observarmos “resultados”, inevitavelmente nos responsabilizamos por esta ausência. Partimos, então, em busca de novas metodologias, novos recursos, novos conteúdos, novas abordagens - qualquer novidade que preencha este vazio que nos acusa. Qual o problema com este sentimento de querer sempre buscar algo novo?

O problema está no *déficit* implícito neste sentimento, no pressuposto de que é possível “dar conta”, e na culpa dele derivada. Não é à toa que há tantos professores doentes, massacrados por um processo que os considera algozes, quando são, na verdade, vítimas (frutos).

Então basta ressignificar autonomia? Não, não há algo que baste. Mas tresvalorar os sentidos de autonomia nos possibilita lançar outros olhares, buscar novas vivências, perceber outras

nuances, dissolver os significados e conviver bem com a tragicidade da existência.

Andar com Kant e palmilhar alguns passos a mais com Nietzsche se configura um exercício de pensar a autonomia ressignificada, bem como sua implicação em nossas práticas docentes.

A primeira questão que se coloca com a autonomia ressignificada, a partir de uma concepção de mundo enquanto devir, é a inocência da ação. Nesse sentido, o “devir-criança” das três metamorfoses do espírito nos leva a pensar que nossas ações não precisam visar a um fim específico. Em outras palavras, podemos agir circunstancialmente, e os fins de nossas ações se construirão nestes encontros que a vida proporciona.

Uma ação inocente perpassa não mais condicioná-la a um resultado, buscando recompensa ou realização. A ação, ao se esgotar na sua realização, constrói significados e valores sem algo determinado previamente.

Suspender o *télos* da ação docente não significa desprezá-lo ou ignorá-lo, mas apenas não definir previamente a finalidade da ação pedagógica, nem pautar a ação a partir da finalidade, ou seja, não definir a ação presente a partir de um futuro hipotético e ideal.

Agir circunstancialmente e inocentemente significa deixar-se levar pelo devir da existência, cientes de que em toda ação há tantas variáveis em jogo que pressupor uma – apenas uma – consequência para a ação é ignorar o mundo como devir e a tragicidade da existência.

O devir, o trágico, o jogo, o fluxo da vida pede um professor desconfiado de qualquer origem perdida e idílica do tipo humano, ciente de que não há uma natureza a ser resgatada, mas sim a ser construída, duvidando de qualquer teleologia e instrumentalização da educação – nada mais homogeneizador que uma “educação para”.

Um professor que age motivado/provocado por Nietzsche certamente irá escolher e preferir a diferença em vez da identidade, o devir em vez do ser. Estimulará a invenção e a criação no lugar da revelação, fugirá da dialética, com a compreensão de que contrapor e conflitar palavras não é contrapor e conflitar valores.

Esse educador, cético do mito moderno da interioridade, sabe que não pode apelar para uma suposta “consciência”, e que

não é o seu papel construí-la, libertá-la, torná-la autônoma etc. Desta forma, colocaria em “*epoché*” o diálogo e a ação comunicativa, incentivando sempre o dissenso e o conflito, entendendo que a redução do conflito a partir do diálogo não é sua supressão, tampouco sua resolução.

Ao privilegiar a multiplicidade no lugar da unidade, a aparência no lugar da essência, o simulacro no lugar do ser, o educador estaria renunciando a uma concepção unívoca de libertação, autonomia, emancipação e tantos outros cantos de sereias da nossa educação, dando as costas para as epistemologias da verdade. Assim, o processo educativo poderá ser fundamentado sem fundamentos últimos e princípios transcendentais, mas com universais contingentes, eventuais, efêmeros.

Em suma, um educador Zaratustra, que não queira pregar às multidões, nem falar aos mortos, mas que o seu móbil consista em buscar companheiros para assim se formarem e se autoformarem enquanto iguais, hierarquizando os espíritos, não as relações.

3.4 O CULTIVO DE SI E A AUTONOMIA DOS ESTUDANTES

Ao pensar nos estudantes, Nietzsche se mostra um crítico fervoroso à imposição da autonomia e da liberdade nas primeiras etapas do ensino, pois não se pode exigir, tampouco agir com espíritos tão prematuros pressupondo a autonomia deles.

A escola e os professores isentam-se do processo formativo ao imaginarem o estudante como autônomo desde a mais tenra idade. Esta pretensa autonomia – em seu sentido moderno/iluminista – responsabiliza o estudante por sua formação em uma idade em que este espírito não poderia responder por si.

O problema consiste em encher estes estudantes de informações, exigindo que analisem e respondam criticamente a elas, sendo que os estudantes não possuem maturidade suficiente para arcarem sozinhos com a difícil tarefa de “educar a si mesmo”.

A autonomia fundamentada na vontade livre parte do pressuposto de realização da vontade como autonomia. Porém a vontade livre, para Nietzsche, muito mais do que realização da

vontade, é uma autorregulação harmoniosa dos instintos, ou seja, uma construção fecunda das vontades de poder que atuam nos indivíduos.

Sendo assim, o cultivo de si é uma atividade que cada um realiza, não para adquirir ou evitar determinadas virtudes e defeitos, mas para estruturar em certas disposições os traços que constituem cada ser. Ao harmonizarmos nossas facetas humanas, demasiadamente humanas, lidamos com os “vis detalhes” que compõe o nosso ser.

Nessa ressignificação da autonomia - para além de uma simples realização da vontade ou do cumprimento de determinados preceitos morais -, podemos situar o “homem-planta” e o “animal mais interessante”, como Nietzsche nomeia o tipo humano. Enquanto planta, tem a necessidade de se sujeitar ao solo onde nasce. Ao mesmo tempo, esse animal torna-se “interessante” por sua capacidade inventiva, por ser um construtor – de linguagens e de valores.

A capacidade de criar valores e significados é condição e realização da autonomia em Nietzsche, pois, para colocar em movimento a roda dos valores e dissolver seus significados, é necessário anteriormente suspeitar, colocar em dúvida, negar, descartar os ídolos consagrados e despir-se dos dogmatismos. Sendo assim, a autonomia enquanto processo é condição para a autonomia como construção.

A autonomia carrega um caráter seletivo, pois, no processo de criação de valores, se faz necessário avaliá-los, para os abandonar e edificar outros, colocando no horizonte a possibilidade de novos valores estarem sempre suscetíveis a uma nova avaliação. Essa autonomia, portanto, também está intimamente relacionada ao caráter fluido dos valores e da existência. Além disso, o caráter seletivo da autonomia implica na coragem de decidir, optar, escolher e conviver bem com nossas escolhas.

Neste processo de formação de um espírito, há um momento de ruptura entre ser guiado e guiar a si mesmo, para que este ser, livre dos guias, possa “construir sua ponte para transpor o fluxo da vida”. A crítica a uma autonomia prematura não nega a validade da autonomia, pois um processo formativo necessita também desenvolvê-la nos estudantes. No entanto, ela será concedida apenas quando eles apresentarem maturidade e formação suficiente para usá-la.

Se por um lado a autonomia dada aos infantes leva a um desperdício de energia e ao afastamento de impulsos harmonicamente hierarquizadas, por outro lado nossos estabelecimentos de ensino suportariam a singularidade da autonomia de um indivíduo que busca a hierarquia dos seus impulsos?

Haveria lugar em nossas academias para este ser singular, este espírito livre? Alguém que tenha um pensamento criador – não propondo felicidade, igualdade e repouso como objetivo da existência –; que considere a paz e a harmonia como um hiato entre os conflitos; que, “por amor ao futuro, trate duramente o presente e a si mesmo”; um autodisciplinador que, a partir das dificuldades, potencializa seus impulsos para a autossuperação – produzindo e selecionando impulsos bem hierarquizados, usando a tensão e a diferença como motor de luta pulsional –; ciente de que não recebeu qualidades acabadas nem de Deus, nem de seus pais, tampouco de sua condição social, mas disposto a traçar o fio da existência entrelaçando tudo o que foi e o que virá a ser, construindo suas características nas relações, na luta dos impulsos por mais força e mais potência.

Enquanto educadores, estamos dispostos a conviver/estimular essa incômoda individualidade? O educando não é um produto do educador, porém inegavelmente há uma influência recíproca entre esses sujeitos do processo educativo. Que atitudes poderiam levar o educador a não impedir – já nos contentaríamos com isso – o surgimento/crescimento de espíritos livres?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Bebe a saideira
que agora é brincadeira
ninguém vai reparar (...)”
Cazuza

Palavras finais, conclusões, considerações finais... Mais palavras... Como terminar algo que está em fluxo? Como encerrar algo no jogo do devir? Talvez, mais do que encerrar, o importante consista em apontar a completude de um período, ou esta é apenas uma fuga retórica para algo que precisa terminar sem ter um fim ou conclusão...

Neste trabalho, tentei encontrar um refúgio para o devir - não que o mesmo necessite de proteção -, para a atuação, um lugar onde a manifestação destruidora/criadora do movimento pudesse agir livremente; penso que este lugar é a linguagem, por isso busquei nos capítulos anteriores apresentar e discorrer sobre esta hipótese.

Nietzsche não abre concessões em sua obra. A vida é fluxo; a existência, um devir; o mundo, trágico. Ciente de que não nos é facilmente suportável conviver com este movimento da existência, diagnostica que estamos sempre buscando fixidez, rotina, “verdades”...

Não é mais possível – salvo exceções – alijar-se da sociedade, romper com a vida gregária. O animal de rapina, livre, solto e belo agora muitas vezes padece sob os grilhões da vida gregária. Não penso em romper os grilhões, pois os mesmos são necessários; a tragicidade da existência me leva a afirmar: sou – também – um animal social e gregário, mas o que faço agora que senti o peso das correntes?

Sacudo as mesmas, não para me livrar delas, mas para divertir-me com o som que fazem. Faço música, me divirto, ridicularizo quem pensa não ter correntes. Não aponto as suas correntes, mas demonstro as minhas - brinco e jogo com elas – e, em alguns momentos, até as esqueço, porque, finalmente, amo minhas correntes.

Nos momentos de jogo e esquecimento, quando as correntes deixam de estar à parte e integram meu ser, me

reconcílio com o devir, observo o mover da existência dissolvendo toda fixidez, sentido, consequência etc.

A linguagem é meu instrumento privilegiado para viver este fluxo e esquecer a corrente, pois a linguagem é meu LEGO¹⁶⁹: com ela construo, desconstruo e reconstruo o mundo. Aprendi com Nietzsche que as palavras não apenas significam, mas também são significadas. E, se as palavras são significadas, então eu posso também incutir nelas significações que compõem os processos formativos.

Por que me contentar com palavras prontas, fixas, de significados unívocos, quando é possível esvaziá-las dos seus significados usuais e inflá-las de novos sentidos, especialmente com elementos que foram desprezados, esquecidos e escamoteados.

A educação – o palco de onde eu falo –, como toda área, possui uma linguagem específica, hermética; chega a ser um dialeto. Lugares comuns abundam nossos discursos e operamos muitos conceitos, pelo simples fato deles serem aceitos por nossos pares, mas há tempos esquecemos quais seus significados.

Sendo assim, não posso me furtar à questão: Que linguagem usar para falar da/na educação? Depois de toda essa travessia, respondo: nenhuma... e todas. Apontar uma – apenas uma – linguagem para a educação seria adentrar acriticamente no espaço educativo, fazendo coro aos discursos salvacionistas.

Os messiânicos e salvacionistas olvidam que “Deus morreu”, que não há mais garantia da verdade, do significado ou da identidade - o lugar das essências foi abolido e seu ocupante desalojado. Com este deicídio, mudamos nossa forma de perguntar, pois não queremos mais novas respostas para velhas questões, permanecendo intactos os termos com os quais elas são feitas. Importa que estes termos mesmos, bem como as motivações que os consagraram, sejam questionados, partindo de um distanciamento, de uma desconfiança em relação às perguntas até então formuladas.

¹⁶⁹ O sistema LEGO é um brinquedo cujo conceito se baseia em partes que se encaixam, permitindo inúmeras combinações. O nome LEGO deriva da junção das iniciais de duas palavras holandesas, *leg* *godt*, que significa "brincar bem".

Voltando ao meu problema de pesquisa: “O que a filosofia de Nietzsche, em especial sua teoria da linguagem, sua proposta formativa e sua crítica à Educação, tem ainda a nos dizer?”, observo que ele não pode ser simplesmente respondido, mas sim desconstruído em um entrelaço de valores, perguntando-se não por uma resposta, mas pelos valores desta questão.

Por isso não apresento fórmulas, nem prescrevo manuais, pois concluo a pertinência da questão e não uma solução para ela. A linguagem pode se configurar como espaço do devir, se aceitarmos nosso papel de criadores de valores e exercitarmos nossa capacidade inventiva, tornando-nos novamente crianças, para jogar com a vida e brincar com as palavras.

Somos assombrados na educação com muitas palavras duras, vazias e frias; detive-me na palavra “autonomia”, mas muitas outras nos tocam e pedem um olhar mais acurado a elas...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

OBRAS DO NIETZSCHE

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **eKGWB: Digitale Kritische Gesamtausgabe**. <http://www.nietzschesource.org/>. Versão digital das edições críticas de Colli e Montinari revisadas filologicamente. O projeto Nietzsche Source está sob a direção editorial e acadêmica de Paolo D'Iorio. O site é gerido pela Associação HyperNietzsche, organização sem fins lucrativos sediada na École Normale Supérieure, em Paris.

TRADUÇÕES UTILIZADAS

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A Filosofia na era trágica dos gregos**. Tradução de Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre: L&PM. 2011. 137 p.

_____, Friedrich Wilhelm. **A gaia ciência**. Tradução de Paulo César de Souza. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2012. 340 p.

_____, Friedrich Wilhelm. **Além do Bem e do Mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 2005. 247 p.

_____, Friedrich Wilhelm. **Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais**. Tradução de Mario D. Ferreira Santos. Petrópolis-RJ: Vozes. 2008. 263 p.

_____, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 2011. 359 p.

_____, Friedrich Wilhelm. **A visão dionisíaca do mundo, e outros textos de juventude**. Tradução de Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Maria Cristina dos Santos de Souza. São Paulo: Martins Fontes. 2005. 93 p.

_____, Friedrich Wilhelm. **Cinco prefácios para cinco livros não escritos.** Tradução de Pedro Sússekind. 3 ed. Rio de Janeiro: 7 letras. 2005. 82 p.

_____, Friedrich Wilhelm. **Crepúsculo dos ídolos, ou, Como se filosofa com um martelo.** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 2006. 154 p.

_____, Friedrich Wilhelm. **Curso sobre Retórica.** *In:* Da retórica. Tradução de Tito Cardoso e Cunha. 2ª ed. Lisboa, Portugal: Editora Veja, Coleção: Passagens, 1999. p. 105.

_____, Friedrich Wilhelm. **Da utilidade e do inconveniente da história para a vida: segunda consideração extemporânea.** Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003. p. 102.

_____, Friedrich Wilhelm. **Fragmentos póstumos 1869 – 1874: Volume I.** Tradução de Luis E. de Santiago Guervós. 2 ed. Madrid: Espanha. Editora Tecnos, 2010. 650 p.

_____, Friedrich Wilhelm. **Fragmentos póstumos 1875 – 1882: Volume II.** Tradução de Manuel Barrios e Jaime Aspiunza. Madrid: Espanha. Editora Tecnos, 2008. 920 p.

_____, Friedrich Wilhelm. **Fragmentos do espólio 1882 – 1885.** Tradução de Flávio R. Kothe. Brasília-DF. Editora Universidade de Brasília, 2002. 402 p.

_____, Friedrich Wilhelm. **Fragmentos póstumos 1885 – 1887: Volume VI.** Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro-RJ. Forense Universitária, 2013. 480 p.

_____, Friedrich Wilhelm. **Fragmentos póstumos 1887 – 1889: Volume VII.** Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro-RJ. Forense Universitária, 2012. 598 p.

_____, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da Moral: uma polêmica.** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 2009. 169 p.

_____, Friedrich Wilhelm. **Humano, demasiado Humano: um livro para espíritos livres**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 2005. 314 p.

_____, Friedrich Wilhelm. **Obras completas – Volume I: Escritos de juventude**. Tradução de Joan B. Llinares; Diego Sánchez Meca e Luis E. de Santiago Guervós. Madrid: Espanha. Editora Tecnos, 2011. 970 p.

_____, Friedrich Wilhelm. **Obras completas – Volume II: Escritos filológicos**. Tradução de Manuel Barrios; Alejandro Martín; Diego Sánchez Meca; Luis E. de Santiago Guervós e Juan Luis Vermal. Madrid: Espanha. Editora Tecnos, 2013. 1038 p.

_____, Friedrich Wilhelm. **O Andarilho e sua Sombra in Humano, demasiado Humano: um livro para espíritos livres volume II**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 2008. 363 p.

_____, Friedrich Wilhelm. **O Anticristo**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret. 2000. 112 p.

_____, Friedrich Wilhelm. **O Drama Musical Grego in A visão dionisíaca do mundo, e outros textos de juventude**. Tradução de Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Maria Cristina dos Santos de Souza. São Paulo: Martins Fontes. 2005. 93 p.

_____, Friedrich Wilhelm. **O livro do Filósofo**. Tradução de Rubens Eduardo Ferreira Frias. 6 ed. São Paulo: Centauro. 2004. 110 p.

_____, Friedrich Wilhelm. **Opiniões e Sentenças Diversas in Humano, demasiado Humano: um livro para espíritos livres volume II**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 2008. 363 p.

_____, Friedrich Wilhelm. **Poemas**. Antologia: Organizada por Paulo Quintela. 3ed. Coimbra: Portugal. Editora Centelha. 1986. 307 p.

_____, Friedrich Wilhelm. **Sobre o futuro dos nossos estabelecimento de ensino.** *in* Escritos sobre educação. Tradução Noéli Correia de Melo Sobrinho. 5 ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio. São Paulo: Loyola. 2011. 352 p.

_____, Friedrich. **Sobre verdade e mentira no sentido extramoral.** *In* O livro do Filósofo. Tradução de Rubens Eduardo Ferreira Frias. 6 ed. São Paulo: Centauro. 2004. 110 p.

_____, Friedrich Wilhelm. **Terceira Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador.** *in* Escritos sobre educação. Tradução Noéli Correia de Melo Sobrinho. 5 ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio. São Paulo: Loyola. 2011. 352 p.

_____, Friedrich Wilhelm. **Wagner em Bayreuth; quarta consideração extemporânea.** Tradução Anna Hartmann Cavalcanti. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2009. 180 p.

CÚMPLICES TEÓRICOS SOBRE NIETZSCHE

ALMEIDA, Rogério Miranda de. **Nietzsche e o paradoxo.** São Paulo-SP: Edições Loyola. 2005. 309 p.

AZEREDO, Vânia Dutra de (org). **Caminhos percorridos e terras incógnitas.** Ijuí. Ed. Unijuí. 2004. 176p.

_____, Vânia Dutra de. **Nietzsche e a aurora de uma nova ética.** São Paulo: Humanitas; Ijuí. Ed. Unijuí. 2008. 328p.

_____, Vânia Dutra de & SILVA Jr. Ivo da (ORG.). **Nietzsche e a interpretação.** São Paulo-SP: Humanitas; Curitiba-PR: Humanitas. 2012. 316 p.

_____, Vânia Dutra de (org). **Nietzsche Filosofia e Educação.** Ijuí. Ed. Unijuí. 2008. 200 p.

BARBOSA, Marcelo Giglio. **Crítica ao conceito de consciência no pensamento de Nietzsche.** São Paulo-SP: Beca Produções Culturais, 2000. 142 p.

BARRENECHEA, Miguel Angel de. **Nietzsche e o Corpo**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. 144p.

_____, Miguel Angel de. **Nietzsche e a alegria do trágico**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014. 145p.

_____, Miguel Angel de. **Nietzsche e a liberdade**. 2 ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. 150p.

_____, Miguel Angel de; FEITOSA, Charles & PINHEIRO, Paulo (Orgs.); **Nietzsche e os Gregos – Arte memória e educação: Assim falou Nietzsche V**. Rio de Janeiro. Editora DP&A; Faperj; Unirio; Brasília-DF: Capes. 2006. 344 p.

BRAGA, Antonio C. **Nietzsche o filósofo do niilismo e do eterno retorno**. São Paulo-SP: Editora Escala. 2011. 160 p.

Cadernos Nietzsche, São Paulo, GEN – Grupo de Estudos Nietzsche, n.12, 2002. 120 p.

CAVALCANTI, Anna Hartmann. **Símbolo e Alegoria: A Gênese da concepção de linguagem em Nietzsche**. São Paulo: Annablume; Fapesp. Rio de Janeiro: DAAD. 2005. 310 p.

CORAZZA, Sandra & TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte-MG: Autêntica. 2003. 132 p.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche**. Tradução de Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 2009. 106 p.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche Educador**. 2 ed. São Paulo: Editora Scipione. 1993. 117 p.

DURANT, Will. **A filosofia de Nietzsche**. Coleção: Os grandes filósofos. Tradução de Maria Theresa Miranda. Rio de Janeiro: Ediouro. 1964. 131 p.

FONSECA, Thelma S. M. Lessa da. **Nietzsche e a auto-superação da crítica**. São Paulo-SP: Humanitas Editorial; Fapesp, 2007. 166 p.

GIACOAIA Jr, Oswaldo. **Nietzsche X Kant: uma disputa permanente a respeito de liberdade, autonomia e dever.** Rio de Janeiro: Casa da palavra, São Paulo: Casa do saber, 2012. 236p.

_____, Oswaldo. **Nietzsche o humano como memória e como promessa.** Petrópolis-RJ: Vozes editora, 2013. 343 p.

HÉBER-SUFFRIN, Pierre. **O “Zaratustra” de Nietzsche.** Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar Editora. 2003. 161 p.

KLOSSOWSKI, Pierre. **Nietzsche e o círculo vicioso.** Tradução de Hortência S. Lencastre. Rio de Janeiro-RJ: Pazulin. 2000. 304 p.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação.** Tradução de Alfredo Veiga-Nieto. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2009. 120 p.

_____, Jorge. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas.** Tradução de Alfredo Veiga-Nieto. 5 ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica. 2013. 208 p.

_____, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2004. 360 p.

LEFRANC, Jean. **Compreender Nietzsche.** 4 ed. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis-RJ: Vozes Editora. 2008. 327 p.

PELBART, Peter Pál. **Travessias do Niilismo.** In Nietzsche e os Gregos – Arte memória e educação: Assim falou Nietzsche V. FEITOSA, Charles; BARRENECHEA, Miguel Angel de & PINHEIRO, Paulo (Orgs.) Rio de Janeiro. Editora DP&A; Faperj; Unirio; Brasília-DF: Capes. 2006. 344 p.

MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a verdade.** São Paulo. Paz e Terra. 1999. 132 p.

MANN, Heinrich. **O pensamento vivo de Nietzsche**. Tradução de Sergio Milliet. São Paulo:SP: Editora da Universidade de São Paulo. 1975. 136 p.

MARQUES, António. **A Filosofia Perspectivista de Nietzsche**. São Paulo. Discurso Editorial; Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2003. 208 p.

MARTINS, André; OLIVA, Luís Cesar e SANTIAGO, Homero (Org.). **As ilusões do eu – Spinoza e Nietzsche**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 574 p.

MARTON, Scarlett. **O pensamento vivo de Nietzsche**. São Paulo: Martin Claret Editores. 1985. 110 p.

_____, Scarlett (Org.). **Nietzsche abaixo do Equador: a recepção na América do Sul**. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí-RS: Editora Unijuí. 2006. 140 p.

MAYER, Rui Carlos. **Letras canibais: Um escrito de crítica ao humanismo em educação**. Belo Horizonte-MG: Autêntica. 2004. 176 p.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche e a grande política da linguagem**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2011. 237 p.

MÜLLER-LAUTER, Wolfgang. **A doutrina da vontade de poder em Nietzsche**. Tradução de Osvaldo Giacóia. São Paulo: Anablume. 1997. 161 p.

_____, Wolfgang. **Nietzsche: sua filosofia dos antagonismos e os antagonismos de sua filosofia**. Tradução de Clademir Araldi. São Paulo-SP: Editora UNIFESP. 2009. 312 p.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. **Nietzsche e a Auto-superação da moral**. Ijuí-RS: Editora Unijuí. 2009. 200 p.

ROCHA, Sílvia Pimenta Velloso. **Os Abismos da suspeita: Nietzsche e o perspectivismo**. Rio de Janeiro-RJ: Relume Dumará. 2003. 182 p.

SILVA Jr., Ivo da. **Em busca de um lugar ao sol: Nietzsche e a cultura alemã.** São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí-RS: Editora Unijuí. 2007. 204 p.

SIMÕES, Mauro Cardoso. **Nietzsche a escrita e a moral.** Campinas-SP: Editora Alínea, 2003. 97 p.

SOBRINHO, Noéli Correia de Melo. **Escritos sobre educação: Friedrich Nietzsche.** 5 ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio. São Paulo: Loyola. 2011. 352 p.

SLOTERDIJK, Peter. **O quinto “evangelho” de Nietzsche.** Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro-RJ: Tempo Brasileiro, 2004. 102 p.

SUAREZ, Rosana. **Nietzsche e a Linguagem.** Rio de Janeiro: 7 letras. 2011. 174 p.

_____, Rosana. **Nietzsche comediante: a filosofia na ótica irreverente de Nietzsche.** Rio de Janeiro: 7 letras. 2007. 90 p.

STEGMAIER, Wener. **As linhas fundamentais do pensamento de Nietzsche.** Tradução e organização: Jorge Luiz Viesenteiner e André Luis Muniz Garcia. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013. 323 p.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. **Nietzsche e a vivência de tornar-se o que se é.** Campinas-SP: Editora PHI, 2013. 326 p.

_____, Jorge Luiz. **A grande política em Nietzsche.** São Paulo-SP: Annablume, 2006. 216 p.

WEBER, José Fernandes. **Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche.** Londrina-PR: Eduel, 2011. 268 p.

WOTLING, Patrick. **Vocabulário de Friedrich Nietzsche.** Tradução de Claudia Berliner. São Paulo-SP: Editora WMF Martins Fontes, 2011. 72 p.

OUTROS CÚMPLICES

BRAIDA, Celso Reni. **Filosofia da Linguagem**. Florianópolis: Filosofia EAD / UFSC, 2009. 254 p.

HARDT, Lúcia Schneider. **Os fios que tecem a docência**. 2004. 257 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

OUTRAS REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, acessado em 04/11/2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília MEC / SEF, 1997. 126p.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: Que é "Esclarecimento"? (Aufklärung)**. in: Textos Seletos. Tradução de Floriano de Souza Fernandes, 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes. 2005. 107.

APÊNDICES

NIETZSCHIANO

Desqualificar a transparência
 Defender a multiplicidade
 Desconsiderar a harmonia
 Deslocar o essencialismo
 Dissolver a interioridade
 Desconfiar da natureza
 Desenvolver o dissenso
 Desestruturar o sujeito
 Desprezar a teleologia
 Dispersar o significado
 Desconstruir o sentido
 Descartar o dualismo

Disseminar o desejo
 Descentrar a cultura
 Desarticular o todo
 Dissipar a dialética
 Diversificar o saber
 Duvidar do diálogo

Estabelecer a arte,
 ...não à ciência
 Eleger a afirmação,
 ...não à contradição
 Encorajar a criação,
 ...não à descoberta
 Estipular a diferença,
 ...não à identidade
 Estimular a invenção,
 ...não à revelação
 Exortar a singularidade,
 ...não à totalidade
 Evidenciar o simulacro,
 ...não o original
 Estatuir a contingência,
 ...não à causalidade
 Escolher a ambiguidade,
 ...não à clareza



